<u>Sujet écrit 2</u> : « La question « comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? » a été traitée fréquemment dans les débats organisés par la commission Thelot (Le Miroir des débats, 2004).
En quoi les données actuelles sur la motivation peuvent-elles guider l'enseignant d'EPS à conduire son enseignement ?

<u>Préambule 1</u>

« *Il n'est pas intéressé, il ne veut pas apprendre* ». Tel est l'amer constat souvent réalisé par certains parents ou certains enseignants, stigmatisant ainsi le manque d'attrait des élèves pour telle matière, ou le refus d'y investir les efforts nécessaires à leur progression. Cet constat a récemment été amplifié par la publication d'un ouvrage collectif, dont le thème « L'ennui à l'école », a trouvé un écho particulier dans les médias (Collectif, L'ennui à l'école, Albain Michel, 2003). Au même moment se déroulaient les débats sur lesquels devrait prendre appui la rédaction de la prochaine loi d'orientation sur l'éducation, débats au sein desquels la question « comment motiver et faire travailler efficacement les élèves » a été particulièrement récurrente. En éducation physique et sportive aussi, la question de la motivation se pose avec la même acuité, notamment dans les rapports qu'elle entretient avec l'apprentissage, car même lorsque les élèves sont motivés, ils ne le sont pas toujours pour travailler et progresser.

<u>Préambule 2</u>

D'une activité à l'autre, d'une séance à l'autre, au sein d'une même séance, voire d'une tâche à l'autre, les comportements observés en éducation physique et sportive peuvent être très divers, voire opposés : certains s'investissent sans compter, d'autres sont chahuteurs, indifférents, ou provocateurs, d'autres encore préfèrent se faire « oublier » et éviter d'attirer l'attention, alors que quelques uns, enfin, multiplient les mots d'absence ou les inaptitudes. Enthousiasme, indifférence, désintérêt, renoncement : face à une telle échelle des comportements, qui fait dire à Jacques André Méard que « *la réalité quotidienne de l'EPS rappelle que l'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in revue EPS n°241, 1993), force est de reconnaître que la recherche d'efficacité didactique passe autant par les questions relatives au « comment les élèves apprennent », que par celles relatives au « pourquoi ils apprennent » (ou n'apprennent pas). Les questions posées par la commission Thelot relatives à la motivation des élèves se posent donc avec la même acuité en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement, notamment lorsque ces questions concernent les relations entre la motivation et l'apprentissage, puisque l'un et l'autre ne sont pas forcément liés.

<u>Définition des concepts-clés</u>

Selon Fabien Fenouillet et Alain Lieury, la motivation est « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation, et enfin de l'intensité et de la persistance* » (Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997). Déclenchement, direction, intensité et persistance des comportements : voici les maîtres mots de la motivation. En éducation physique et sportive, celle-ci n'est pas un état définitif indépendant de toute influence extérieure, dans la mesure où « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (R.Viau, La motivation en contexte scolaire, De Boeck Université, Paris, 1997). Dès lors, l'enseignant d'EPS dispose de moyens susceptibles d'influencer dans un sens ou dans l'autre la motivation de ses élèves. La façon dont il conduit son enseignement, c'est à dire la façon donc il conçoit et met en œuvre ses interventions didactiques et pédagogique est de nature à influencer la nature des buts poursuivis par les apprenants, et l'importance des ressources qu'ils consentent à investir pour les atteindre. Ainsi la planification, la construction des tâches, l'organisation pédagogique, la régulation, ou encore l'évaluation supposent des choix qui, s'ils se veulent pertinents, gagneront à être éclairés par les données actuelles sur la motivation, celles-ci faisant bien sûr référence aux études scientifiques récentes, mais aussi aux enquêtes portant sur les désirs, les envies, les représentations des élèves.

<u>Questionnement</u>

A l'instar de l'apprentissage, il existerait donc, vis-à-vis de la motivation, un « *effet maître* » (Alain Mingat, Qu'est-ce que l'effet maître ?, Sciences Humaines, hors série n°12, 1996), nous invitant à considérer, en paraphrasant Philippe Meirieu, que la motivation « *ne se décrète pas* » (Apprendre oui mais comment ?, ESF, Paris, 1988). Mais quelle est la nature de cet effet maître ? Comment faire pour dépasser les solutions simplistes punitions / récompenses ? Sur quelles dimensions de l'apprenant l'enseignant a-t-il les moyens d'intervenir afin d'interagir positivement avec sa motivation ? Cette volonté n'est-elle pas rendue difficile par le fait qu'il existe chez lui plusieurs types de motivation ? Que faire face à un élève motivé, mais motivé pour de mauvaises raisons ? A l'aide des données actuelles sur la motivation, est-il alors possible de « sélectionner » le type de motivation souhaité ? Comment s'y prendre pour que la motivation de l'élève rejoigne l'enjeu de l'école : apprendre ?

Problématique 1

Nous mettrons en évidence que les données actuelles sur la motivation montrent qu'il existe plusieurs types de motivation susceptibles d'animer les conduites motrices de l'élève en éducation physique et sportive.

Irrecevable → il n'y a aucune hypothèse de posée, et les interventions de l'enseignant ne sont pas évoquées. Un devoir d'écrit 2, ce n'est pas un exposé !

Problématique 2

Nous montrerons qu'inspiré par les données actuelles sur la motivation, l'enseignant d'éducation physique et sportive conduit son enseignement, de la planification jusqu'à l'évaluation, de façon à favoriser la motivation de chacun de ses élèves.

A peine recevable → cette problématique a le mérite de la clarté, mais elle ne constitue qu'une simple paraphrase du sujet. Elle constitue néanmoins un dépassement de la précédente, car elle introduit la dialectique nécessairement présente dans tout écrit 2 : activité de l'enseignant / activité de l'élève.

Problématique 3

En centrant notre réflexion sur la motivation orientée vers l'apprentissage, nous défendrons l'idée que si elle ne peut se décréter, la motivation n'est pas pour autant une disposition mystérieuse condamnant l'enseignant à la passivité et à l'attentisme. Autrement dit, les données actuelles nous invitent à adopter une attitude volontariste vis-à-vis de la motivation : celle-ci ne peut se développer que si l'enseignement est conduit à l'aide de procédures judicieusement choisies et contrôlées.

Recevable → cette problématique insiste sur les relations entre les interventions de l'enseignant et la motivation des élèves, tout en évoquant déjà les relations entre motivation et apprentissage.

Problématique 4

En nous appuyant sur les données actuelles portant sur la motivation, notre réflexion s'attachera à montrer qu'il n'existe pas une, mais plusieurs formes de motivation susceptibles d'animer les élèves en éducation physique, et que certaines d'entre-elles seulement sont favorables aux apprentissages. Comme ces motivations différenciées sont liées à des conditions d'émergence, les interventions de l'enseignant visent à favoriser les conditions susceptibles d'inviter chaque élève à être motivé pour apprendre. En d'autres termes, nous réfutons l'idée selon laquelle l'élève n'est pas motivé, pour accepter le principe selon lequel il est toujours motivé, mais parfois pour de « mauvaises » raisons, ou pour des raisons qui ne lui semblent pas compatibles avec la nécessité de « travailler efficacement ». En pareils cas, l'enseignant dispose de moyens pertinents, dans la conduite de son enseignement, pour interagir avec les conditions d'émergence et de développement de tel ou tel but, afin de favoriser ceux qui permettent de progresser, c'est à dire de construire des compétences.

Plus évoluée → cette problématique met explicitement en relation les trois dimensions incontournables du devoir : la motivation, l'apprentissage, et les interventions de l'enseignant. La reformulation obéit à un souci de clarté, et permet une meilleure compréhension, même si elle « alourdit » le paragraphe.

Plan 1 : par les types d'interventions
1) la phase de conception didactique,
2) les mises en œuvre pédagogique,
3) l'évaluation.

Ce plan est certainement celui qui permet d'aborder le plus d'arguments différents, faisant appel à des données actuelles variées, vis-à-vis des conditions d'émergence des motivations des apprenants.

Plan 2 : par les « ressorts » de la motivation
1) le sens et la valeur des apprentissage,
2) le sentiment de compétence,
3) le sentiment d'auto-détermination.

Plan 3 : par d'autres « ressorts »
1) le besoin d'estime de soi,
2) le besoin d'affiliation (relations sociales),
3) le plaisir et les émotions positives ressentis par la mise en jeu du corps (risque, jeu, aventure…).

Plan 4 : par la définition de la motivation (Lieury & Fenouillet, 1997)
1) le déclenchement et l'orientation de l'action (susciter l'intérêt, agir sur les « besoins »),
2) l'intensité (importance des ressources investies),
3) la persistance (maintien de l'investissement à moyen et long terme).

I. Conception didactique

1.1 Le choix des APSA selon les évolutions socioculturelles affectant la pratique sportive

Données sur la motivation : issues ici plutôt des sciences sociales → suivant des évolutions socioculturelles, les choix des acteurs sociaux pour les activités sportives évoluent et se diversifient. Ces choix se portent de plus en plus vers de nouvelles formes de pratique, hédoniques et permissives, et parfois investies en dehors de tout cadre institutionnel.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : cette nouvelle culture sportive qui s'impose comme un incontournable contexte mérite d'être prise en compte par l'enseignant d'éducation physique et sportive s'il souhaite susciter et entretenir l'adhésion des élèves pour les APSA enseignées à l'école. Il s'agit donc pour lui, dans sa planification, de diversifier les activités, en équilibrant par exemple, selon la catégorisation d'André Loret, la « *culture sportive digitale* » (modèle sportif traditionnel), et la « *culture sportive analogique* » (nouvelles pratiques et nouvelles modalités de pratique). Cet élargissement culturel permettra à l'EPS d'échapper au risque de voir les élèves la considérer comme une discipline « ringarde » et sans attrait.

Quelques références :

- enquête de l'INSEP : P.Irlinger, C.Louveau, M.Metoudi, Les pratiques sportives des français, Enquête INSEP, 1985.
- enquête plus récente : P.Mignon, G.Truchot, Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002.
- André Loret oppose une "*culture sportive digitale*" qui valorise le modèle sportif traditionnel (règle - contraintes-chiffre-arbitrage-milieu standardisé), à une "*culture sportive analogique*" qui caractérise de nouvelles pratiques ou de nouvelles modalités de pratique d'activités instituées (participation - libre-arbitre - milieu non codifié et inégalité acceptée dans un souci d'accomplissement individuel).
  « *Cette décennie a en effet confirmé un intérêt nouveau pour une forme de sport nettement " alternative " qui a pris le nom de fun ou encore de " glisse ". C'est à la recherche de " l'extrême ", du " hors limite ", du " destroy ", du " hors-piste ", du site " radical ", de la " tribu " et du " fluo ", du " vol " et du " vertige ", des sensations et du déguisement, de la " glisse " et du " fun ", que nous sommes conviés.* »
  Génération glisse. L'eau, l'air, la neige, la révolution du sport des années fun. Autrement, Paris, 1995.
- Gilles Lipovetsky utilise le concept de « *post-modernisme* » pour évoquer « *La démocratisation de l'hédonisme, la consécration générale du nouveau, le triomphe de l'anti-morale et de l'anti-institutionnalisme.* » « *La nouvelle éthique est hédoniste et permissive au bénéfice du culte du plaisir et de son accomplissement immédiat.* » « *On connaît déjà le fulgurant progrès de la pratique sportive, et tout particulièrement des sports individuels ; plus intéressant encore est le développement des activités sportives dites " libres ", sans préoccupation compétitive, hors du réseau des fédérations, loin des stades et gymnases. Jogging, vélo, ski de fond, volling, walking, skate, planche à voile, ici les nouveaux officiants recherchent moins l'exploit, la force, la reconnaissance, que la forme et la santé, la liberté et l'élégance du mouvement, l'extase du corps.* »
  L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain, Gallimard, Paris, 1983.
- C.Pociello : « *Une intense activité de création de pratiques nouvelles se produit dans le sens d'une esthétisation des gestuels et dans le sens d'une euphémisation des affrontements.* »
  La grâce, l'énergie, la force et les réflexes in Sport et société, Vigot, Paris, 1981.
- Olivier Bessy montre que « *le modèle sportif traditionnel est en crise* ». « *Le succès que connaissent depuis une dizaine d'années de « nouvelles pratiques » (C.Pociello, La force, la grâce, l'énergie et les réflexes. Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives. Sport et société, Vigot, 1981) à l'image principalement des sports de « glisse » (surf, wind-surf, vol libre, skate-board) et des pratiques « réflexives » (yoga, relaxation) et surtout celui de nouvelles modalités de pratiques anciennes (gymnastiques et danses, course à pied, natation, vélo), confirme ce soucis de découvrir d'autres horizons, d'autres sensations, et d'être efficace par rapport à sa santé, son apparence, son équilibre psychologique.* »
  « *La manifestation vivante d'une nouvelle culture sportive est fournie par l'investissement de plus en plus conséquent de pratiquants dans les activités physiques hygiéniques et de loisirs telles que les pratiques de « vertige et de contrôle » et de « mise en forme et d'expressions corporelles », qui véhiculent de nouvelles mises en jeu corporelles, de nouveaux espaces, de nouvelles temporalités ainsi que de nouveaux modes de sociabilités. D'autre part, si l'on en croit l'enquête du Ministère de l'EN sur les « attitudes et pratiques en EPS* »
  Nouvelles pratiques, sport de base, Revue EPS n°227, 1991.
- D. Le Breton : « *Il faut souligner le goût du risque et de l'aventure qui saisit les sociétés occidentales, à l'échelle même de l'homme quelconque. Multiplication des épreuves physiques et sportives intenses (raids, expéditions, courses à pied, randonnées, etc.). Trekking ou rafting au bout du monde. .. Les compétitions de sport-aventure foisonnent sous de multiples formes : course d'orientation, raids en voiture, en camion, en 4 X 4, en VTT, en ski hors pistes, courses de survie… (…) En quelques années seulement l' « aventure » est devenue une figure de l'excellence,*

un nouveau modèle de référence, qui montre également combien le risque, même imaginaire, exerce une fascination sur les acteurs des sociétés modernes. »
Passions du risque. Métailié, Paris, 1991.

- B.Beunard : « *Les enquêtes sociologiques et les études prospectives nous montrent que la sportivisation de la société française se réalise essentiellement à travers le développement des pratiques de loisirs aux logiques très dilettantes : recherche de sensations, du plaisir, d'activités variées avec un apprentissage rapide ; on est bien loin de la logique sportive : dépassement de soi, effort, compétition* ».
Que pensent les lycéens de l'éducation physique, in Revue EPS n°280, 1999.

Nuance : la prise en compte de ces nouvelles aspirations ne doit pas se faire au détriment d'une nécessaire réflexion sur l'enjeu de formation (qu'est-ce que l'élève va gagner ?) de l'activité envisagée, ni en éludant la question du traitement didactique (comment en organiser l'enseignement pour atteindre les objectifs visés ?). C'est ce qu'Olivier Bessy dénonce comme étant une possible dérive « *démagogique et spontanéiste* ». Le respect des programmes de notre discipline est un impératif institutionnel et en tant que tel, il est non négociable.
Par ailleurs, au-delà de cette évolution sociétale, l'ancrage culturel des APSA concerne aussi le contexte local. Aussi l'enseignant d'EPS s'inspirera également de la culture sportive locale de l'établissement dans lequel il enseigne, afin de répondre aux aspirations des élèves (exemple rugby dans le sud-ouest ou chistera).

1.2 Le choix des APSA selon les enquêtes des enseignants d'EPS sur le terrain

Données sur la motivation : quelques données concernant plus spécifiquement l'EPS existent, et peuvent inspirer les choix des enseignants. Par ailleurs, chaque équipe pédagogique peut aussi, dans le cadre du projet d'éducation physique et sportive, élaborer et mettre en œuvre sa propre enquête, à l'échelle de l'établissement scolaire, afin de dégager de grandes tendances concernant les préférences des élèves en matière d'activités sportives et artistiques.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : les tendances des enquêtes de terrain peuvent se retrouver, sous réserve d'un équilibre compatible avec les exigences des textes officiels (respect des huit groupements), dans la planification des APSA prévue par le projet d'EPS.

Quelques références :

- enquête sur les attitudes et pratiques en éducation physique et sportive, Annexe n°19, in A.Hébrard, l'EPS ; Réflexion s et perspectives, Coédition Revue STAPS&Revue EPS, Paris, 1986.
- F.Labridy : « *Proposer certaines activités plutôt que d'autres peut solliciter l'engagement de certains adolescents réticents, ou bien modifier les procédures de présentation des activités peut être une ébauche de solution à ce problème complexe des motivation en éducation physique* ».
La motivation et l'effort, in APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS, 1990.
- J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier : ils proposent « *quatre types d'équilibre à envisager : entre des activités individuelles et des activités collectives ; entre des activités débouchant sur le sport organisé et des activités à « haut pouvoir-refaire » débouchant sur la vie courante ; entre des activités extériorisantes et des activités intériorisantes ; et entre des activités classiques et des activités nouvelles.* »
Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, 1998.

Nuance : pour autant, il ne s'agit pas de « coller » servilement aux envies et préférences des enfants et des adolescents. L'école a pour mission essentielle l'acculturation, et la mission de l'EPS est aussi d'enrichir le patrimoine culturelle des élèves en matière de pratique sportive. Cet enrichissement suppose la diversification des APSA, avec l'ambition de faire découvrir et apprécier d'autres activités que les plus « motivantes » a priori.

1.3 Repérer les représentations préalables pour choisir un mode d'entrée dans l'activité

Données sur la motivation : issues ici plutôt de la psychologie et des sciences de l'éducation → les représentations (ou conceptions) des apprenants constituent un système explicatif du réel qui pré-orientent leurs motivations (de façon positive ou négative). Autrement dit, les représentations déterminent la façon dont un enfant interprète une situation, et consent à y investir ou pas des ressources. Ainsi, avant la pratique d'une activité, les enfants et adolescents disposent d'une certaine « vision » de cette activité, « vision » qui suppose des envies, des désirs, ou au contraire des craintes, des affects négatifs. Les représentations des enfants et des adolescents vis-à-vis des APSA sont sous l'influence des images médiatiques de ces activités, telle qu'elles apparaissent notamment à la télévision. Elles sont donc saturées de « héros » sportifs, d'exploits athlétiques, ou encore de

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : la prise en compte des représentations (Mérieu) ou des conceptions (Giordan) des apprenants est indispensable dans une perspective d'optimisation de la motivation. Cette prise en compte

s'incarnera surtout dans le choix du mode d'entrée dans l'activité, car ce choix détermine le sens que l'élève accorde à sa pratique. Si ce sens n'est pas en accord avec sa représentation, l'activité perdra son attrait intrinsèque, ce qui affectera la motivation préalablement associée à la pratique de l'activité. Pour l'essentiel, ce mode d'entrée choisira de ne pas « dénaturer » les activités enseignées, c'est à dire de respecter, autant que possible, leur logique interne.
Cet intérêt didactique pour les représentations suppose, préalablement à tout traitement didactique, une identification aussi fiable que possible de celles-ci dans le cadre d'une évaluation diagnostique, dont on s'attachera à diversifier les outils. En effet, l'observation des conduites motrices est nécessaire, mais elle n'est généralement pas suffisante dans la perspective de cerner avec acuité les systèmes explicatifs et les attentes préalables des apprenants (petit questionnaire sur la pratique lors de la première séance, discussions avec les élèves à propos de cette pratique, etc.).

Quelques références :

- André Giordan & Gérard De Vecchi : « *Il faut partir de l'apprenant, de ses préoccupations, de son questionnement, et cela en tenant compte de ses conceptions.* » « *La conception est un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations problème, cet ensemble traduisant une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles.* » « *La conception est une véritable stratégie cognitive que met en place l'apprenant pour sélectionner les informations pertinentes, pour structurer et organiser le réel.* »
  Les origines du savoir. Delachaux&Niestlé, 1987.

- André Giordan : « *La connaissance des conceptions des enfants permet à l'enseignant ou au médiateur de concevoir et de choisir les environnements didactiques les mieux adaptés pour faciliter l'accompagnement.* »
  Apprendre !, Belin, Paris, 1998.

- Philippe Meirieu : « *On n'a aucune chance de faire progresser un sujet si on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas évoluer, c'est à dire non pas les substituer, mais les transformer.* » « *Un sujet ne va pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, et qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand.* »
  Apprendre, oui mais comment ?, Paris, ESF, 1999.

- Certaines de ces représentations sont des représentations sociales : ainsi Pierre Bourdieu : « *Il serait naïf de penser que tous les pratiquants d'un même sport confèrent le même sens à leur pratique.* » « *Un sport a d'autant plus de chances d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c-a-d le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre.* »
  La distinction, critique sociale du jugement. Paris, Ed. de Minuit, 1979.

- Certaines de ces représentations sont liées aux identités sexuées : « *L'esprit de la mixité suppose, non pas qu'on impose la danse aux garçons comme on a imposé d'autres activités aux filles, mais que l'on sache inventer une entrée au masculin* ».
  A.Davisse, M.Volondat, Mixité, pédagogie des différences et didactiques, in Revue EPS n°206, 1987.

Nuance **:** il ne s'agit pas de se conformer strictement aux représentations des élèves, car celles-ci supposent souvent une vision très « déformée » de la réalité ; ainsi que le rappelle André Giordan, « *L'enjeu didactique concerne la façon d'interférer avec les conceptions pour les faire évoluer* » (1987). Il s'agit donc à la fois de prendre en compte, s'appuyer sur, et organiser le dépassement des représentations préalables car « *l'apprenant doit aller jusqu'à « faire son deuil » de son fonctionnement antérieur* » (A.Giordan, 1998). Le rôle de l'enseignant n'est donc pas de rester au niveau des besoins et des désirs immédiats des élèves : son rôle est de les connaître et de les respecter, pour les faire évoluer.

1.4 Cinq caractéristiques pour les tâches motrices

1.3.1 Des tâches pertinentes

Données sur la motivation : déjà en 1941, H. Wallon indiquait que « *lorsqu'il mène à l'échec, l'effort provoque vite la méfiance de soi, qui peut se traduire par un désintérêt ou par un sentiment d'infériorité* » (L'évolution psychologique de l'enfant, A.Colin, Paris, 1941). Plus récemment, A.Lieury et F. Fenouillet (Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997) ont souligné que l'échec répété risque de conduire à « *la résignation apprise* », expression qui évoque une situation où les sujets ont appris à ne plus être motivés pour des tâches scolaires. Il est en effet facile d'imaginer que les élèves s'investiront d'autant plus facilement dans une tâche qu'ils penseront avoir des chances de la réussir. Cette idée de base a été corroborée par la théorie de l'expectation/valence (J.W. Atkinson, 1957) : la motivation est dépendante à la fois de la probabilité subjective de succès (expectation), et de la valeur du résultat pour le sujet (valence). Dans ces conditions, les sujets sont d'autant plus motivés que la probabilité d'atteinte du but est élevée, dans des conditions où la tâche leur semble encore difficile (car la difficulté augmente la valence de la réussite). En d'autres termes, pour être motivé, il faut que le sujet pense avoir des chances de réussir, et il faut que cette réussite conserve de la valeur à ses yeux.

Et cette valeur dépend en partie de la difficulté perçue de la tâche, puisqu'une tâche considérée comme facile aura peu de valeur.
Des travaux plus récents (Harter, 1978) confirment l'existence d'une relation entre la difficulté de la tâche et l'investissement des sujets. Il s'agit d'une relation qui n'est pas uniforme : lorsque la difficulté augmente jusqu'à un niveau moyen, la motivation augmente également et s'accompagne d'affects positifs. Mais si elle devient trop importante, la motivation diminue et des sensations désagréables se développent chez les sujets. On parle donc de relation en U inversé entre la difficulté de la tâche et la motivation.
D.E. Berlyne (1970), ou encore R. Champagnol (1976) montrent que la difficulté (avec la nouveauté, la surprise et le conflit) est une source de dissonance cognitive (perception entre deux états mentaux) s'accompagnant d'une élévation du niveau d'activation des sujets. Cette augmentation de l'état de tension s'accompagne d'affects dont la tonalité (agréables / désagréables) varie en fonction de l'importance de la dissonance. Il existerait donc un état de tension optimal correspondant à une difficulté optimale, encore appelée par J.Brunelle et al. « *délicieuse incertitude* » (1988). Notons que ce n'est pas la difficulté de la tâche en soi qui importe, mais la manière dont les sujets se représentent cette difficulté, selon la perception qu'ils ont de leur propre niveau d'habileté (difficulté subjective).
Par ailleurs, les données sur la motivation insistent sur l'importance de l'estime de soi et de la compétence perçue dans le degré de motivation (E.Thill, Compétence et effort, PUF, Paris, 1999 ; A.Lieury, F.Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997). Ce concept d'estime de soi entretient d'intimes relations avec les expériences de réussite ou d'échec vécues dans les situations d'enseignement. Or, ainsi que le postule Jean-Pierre Famose, « *les tâches qui présentent un degré de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* » (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Paris, INSEP, 1990). Des tâches pertinentes, ce sont donc des tâches qui maximisent les probabilités de réussite. Or la réussite est certainement l'instrument le plus décisif d'un sentiment de compétence positif, puisqu'elle agit très favorablement sur la préservation et l'accroissement de l'estime de soi des élèves.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'enseignant veillera à construire des tâches pertinentes, c'est à dire des tâches dont les contraintes sont ajustées aux ressources des élèves. Il s'agit de judicieusement doser la difficulté des tâches motrices, en organisant un « *décalage optimal* » (Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in L.Allal, J.Cardinet & P.Perrenoud, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne, 1979), de façon à ce que ces tâches se présentent comme des « défis » réalisables aux yeux des élèves. Or un défi suppose généralement un intérêt, du désir, bref, de la motivation. Par ailleurs, un défi, lorsqu'il est mené à bien, s'accompagne généralement d'une augmentation de la compétence perçue, et donc d'effets favorables sur l'estime de soi. Avec des tâches pertinentes, l'enseignant gagnera sur deux dimensions essentielles liées à la motivation : la représentation du but comme un défi accessible générant l'envie « d'essayer », et la réussite probable, celle-ci se répercutant favorablement sur l'estime de soi.
Dans cette perspective, l'enseignant veillera à identifier avec acuité les ressources de ses élèves, et manipuler avec expertise les paramètres des tâches motrices susceptibles de déterminer leur niveau de difficulté (voir les travaux de Jean-Pierre Famose sur la dimensionnalisation des tâches).

Quelques références :

- Ellis (1973) : le jeune sportif est quelqu'un qui recherche un niveau optimal d'activation en se confrontant à des situations ayant un caractère de nouveauté, d'incertitude ou de complexité.

- R.Champagnol : étude sur la relation en U inversé entre la difficulté perçue de la tâche et la motivation des sujets. Il définit une dissonance cognitive comme la différence entre deux états mentaux. Trop grande, cette dissonance provoque des affects à tonalité négative ; de même si elle est trop faible.
  Activation et motivation : théorie de la consistance et leur utilisation en pédagogie, in RFP n°34, 1976.

- Deci (1980) : étude montrant que la motivation intrinsèque se fonde sur deux besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de se sentir compétent, et le besoin de se sentir autodéterminé.

- Jacques André : *«Il ne s'agit pas de rendre les situations faciles, d'enlever les obstacles, comme on le fait habituellement, mais de créer des situations que le sujet imagine difficiles, voire irréalisables et de faire en sorte qu'il réussisse. Le fait de réaliser un acte dont on ne se croyait pas capable est particulièrement gratifiant, vivifiant, valorisant. On prend alors confiance en soi-même, on se sent fort. »*
  Approche expériencelle des activités athlétiques, Louvain-la-Neuve, session de formation ALEP UCL, 1984.

- S.Harter : « *Le succès qu'un individu connaît dans une situation s'accompagne d'affects positifs, de plaisir, d'un sentiment de compétence qui, en retour, vont accroître ou au moins préserver sa motivation à l'égard de la tâche qu'il vient d'accomplir.* »
  Cité par M.Durand, L'enfant et le sport, PUF, Paris, 1987.

- J. Florence, J. Brunelle et G. Carlier : « *Une des causes de la démobilisation qui sévit dans certaines classes et du peu de progrès qui s'y réalisent tout au long des six années du secondaire se situerait principalement dans le fait suivant : les tâches proposées aux élèves seraient ou trop faciles, toujours les mêmes et n'entraînant de la sorte aucun implication de la part des élèves, ou trop complexes, ce qui créerait immanquablement ce que l'on pourrait appeler une sélection permanente. »*

Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, 1998.

- J.-P. Famose : « *C'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS (...) Lorsque ces perceptions sont menacés, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais. Etant donné ce besoin fondamental de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, tous développent des stratégies pour faire face aux situations qui les menacent.* »
La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

- J.-P. Astolfi : « *Il y a deux façons symétriques de ne pas mettre les élèves en situation d'apprendre : le retour de tâches répétitives, mécaniques, dépourvues d'attrait spéculatif (parce que trop faciles), et l'imposition d'exigences surréalistes (qui démobilisent les élèves).* »
L'école pour apprendre. ESF, Paris, 1992.

- André Giordan : « *Pour apprendre, il faut être perturbé sur ses certitudes ; si on l'est trop, on devient paralysé.* »
Apprendre !, Paris, Belin, 1998.

- Brunelle et Toussignant : évoquant la notion de « *délicieuse incertitude* », ils soulignent qu' « *une tâche trop facile suscite l'ennui, trop difficile l'anxiété.* »

- Linda Allal : « *Le décalage sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui suscitent un dépassement de son mode de traitement actuel.* »
Allal (L.), Cardinet (J.), Perrenoud (P.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Peter Lang, 1979.

- Anne Hébrard : « *Parce que chargé d'incertitudes, de peurs, de croyances irrationnelles issues du milieu, apprendre est saturé du risque subjectif le plus grave : celui de l'échec et donc celui de se montrer incompétent à l'intérieur d'un groupe de pairs où l'on se compare, dans une société et une institution où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré. » « La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive.* » « *Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences* »
L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

- Martin Seligman (1967) : mise en évidence du phénomène désormais célèbre de « résignation apprise » (expérience conduite auprès de chiens). Sur un plan psychologique, la résignation arrive lorsque l'organisme (animal ou homme) ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action. Il y a notamment résignation apprise en cas d'échecs répétés dus à une inadéquation des situations d'apprentissage scolaires aux capacités d'appropriation des sujets. La résignation apprise (ou apprentissage du découragement) correspond à l'amotivation (ou absence de motivation).

<u>Nuance</u> **:** la volonté d'ajuster aussi précisément que possible les exigences des tâches aux ressources des élèves se heurte à une difficulté majeure : l'hétérogénéité des élèves. Dès lors, la différenciation pédagogique doit devenir un souci permanent de l'enseignant d'éducation physique soucieux d'optimiser la motivation de tous ses élèves.

1.3.2 Des tâches raisonnablement nouvelles

<u>Données sur la motivation</u> : issues ici plutôt de la psychologie cognitive → nous avons déjà indiqué que comme la difficulté, la nouveauté des tâches générait une dissonance cognitive, dont les répercussions émotionnelles positives ou négatives, entre curiosité et anxiété, dépendaient d'un optimum (Berlyne, 1970).

<u>Conséquences pour l'enseignant d'EPS</u> : la nouveauté des tâches est aussi une variable didactique que l'enseignant est amené à contrôler de façon réfléchie dans une perspective d'optimisation de la motivation de ses élèves.
Cette recherche de nouveauté concerne trois échelles temporelles : l'année scolaire, le cycle d'enseignement, la leçon.
A l'échelle de l'année, la nouveauté s'incarne pour l'essentiel dans l'alternance judicieuse des activités dont l'enseignement est prévu au sein de la planification des APSA.
A l'échelle du cycle et des leçons, elle s'exprime dans la variété des formes d'organisation de la classe (travail en formation collective géométrique ou dispersée, circuits, ateliers…), mais aussi de l'organisation de l'espace, du matériel, voire des modes de groupement. Elle s'exprime également dans la variété des tâches proposées et le choix judicieux du temps accordé à chacune d'entre-elles.

<u>Quelques références</u> :

- D.E. Berlyne : étude montrant que la nouveauté est une source spécifique de motivation. Elle serait à la source d'une dissonance cognitive.
  Incertitude et curiosité, Revue française de psychologie n°15, 1970.

- M.Durand : « *La motivation est maximale dans une zone intermédiaire où la curiosité est stimulée à un degré élevé et où l'anxiété n'est pas encore trop grande.* »
  Motivation et traitement de l'information dans l'acquisition des habiletés motrices : quelques points de convergence in Communication au IIIe Congrès international de psychologie du sport, 1986.

- M.Durand : « *Il existe un niveau optimal d'activation que tout individu tente d'obtenir en recherchant un taux moyen de discrépance. Selon cette théorie, des tâches trop ou trop peu nouvelles ne sont guère motivations pour les sujets.* »
  M.Durand, L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.

- Philippe Mérieu, « *il n'y a de bonne pédagogie que dans l'éclectisme méthodique.* »
  L'école mode d'emploi, PUF, Paris, 1985.

- Antoine Prost : « *Nous vivons dans une société dans laquelle l'intérêt est sans cesse relancé (…) Dès lors, faire classe toujours de la même façon, donner toujours les mêmes exercices, les mêmes problèmes, c'est jouer la difficulté. C'est, à coup sûr, décourager des élèves qu'il serait possible de mobiliser, avec un peu d'imagination, en variant le ton, en changeant le style, sans pour autant céder à la démagogie.* »
  Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985.

- Plus récemment, parution en 2003 d'un ouvrage collectif intitulé « *L'ennui à l'école* », montrant que pour une génération habituée à « zapper » d'une chaîne à l'autre, ou à «surfer » sur le net, la monotonie et l'ennui sont souvent associés à l'institution scolaire.

Nuance : bien sûr, la recherche de nouveauté ne doit pas entrer en concurrence avec les exigences de l'apprentissage, et notamment les exigences de consistance et de répétition des contraintes aménagées dans l'environnement. Comme prétexte au renouvellement, il ne s'agit pas, en éducation physique et sportive, de « *coller à cette mode du « butinage » sportif* » (B.Beunard, Que pensent les lycéens de l'éducartion physique, in Revue EPS n°280, 1999), ni de « *s'adapter au règne du divertissement* » (Collectif, L'ennui à l'école, A.Michel, Paris, 2003), mais au contraire de renverser la culture du « zapping ». Afin de concilier ces deux exigences (nouveauté/stabilité des conditions d'interaction avec le milieu), l'enseignant pourra jouer, à l'échelle du cycle, sur la transversalité des acquisitions, et à l'échelle du cycle et de la séance, sur l' « habillage » des tâches d'apprentissage (la structure du problème à résoudre reste inchangée d'une tâche à l'autre, alors que les « traits de surface » sont réaménagés).

1.3.3 Des tâches qui ont du sens

Données sur la motivation : issues ici plutôt de la psychologie → nous acceptons généralement de nous engager dans une tâche si nous sommes capables d'en percevoir le but, et si ce but peut se rattacher à un objectif d'apprentissage plus large, et/ou à un système explicatif préalable (représentation). Autrement dit, les tâches proposées seront génératrices de motivation si elles sont porteuses de sens pour les apprenants ; dans le cas contraire, ils les délaisseront rapidement.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'enseignant dispose de trois « solutions » pour conférer du sens à une tâche motrice : la justifier à l'intérieur d'une progression d'apprentissage, faciliter la perception du but immédiat à atteindre, et la lier aux représentations préexistantes des apprenants.
Une tâche porteuse de sens, c'est en effet un tâche qui permet à l'élève de répondre plus ou moins explicitement à ces deux questions : « à quoi ça sert de réussir dans cette tâche ? », « quel est le but à atteindre pour réussir ? ».
Pour justifier la tâche au sein d'une progression d'ensemble et en vue d'un objectif terminal : expliquer et justifier systématique, au regard du thème de séance et de l'objectif du cycle, les tâches qui seront proposées dans la séance lors de la prise en main du groupe, et revenir sur les apprentissages escomptées sous la forme d'un bilan collectif à la fin de la séance ; annoncer très tôt les modalités d'évaluation sommative en vue de favoriser les projections dans l'avenir ; permettre à l'élève d'être un véritable acteur de sa formation au cours du cycle grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie du projet lui permettant de choisir lui-même certaines tâches d'apprentissage.
Pour « faire comprendre » à l'élève le but immédiat de la tâche : concrétiser le critère de réussite de l'action grâce à des repères spatiaux ou temporels facilement identifiables par l'élève lui-même (principe d'une « *pédagogie de l'aménagement matériel du milieu* »).
Pour « rattacher » la tâche proposée aux représentations préalables des enfants et des adolescents : construire des situations authentiques qui respectent la signification culturelle de l'activité (veiller à ce que le traitement didactique ne remette pas en cause la logique interne des activités).

Quelques références :

- Locke & Bryan (1966) : les buts concrets et spécifiques dirigent beaucoup mieux l'activité de l'enfant que les buts vagues et généraux du type « faites de votre mieux ». Plus un but est concret, plus il revêt une valeur incitatrice pour le sujet et plus la performance sera élevée.

- Ginevskaia montre que de jeunes enfants sautent plus loin en longueur si l'objectif est annoncé par rapport à des plots à atteindre plutôt que par "sauter le plus loin possible". La notion de "le plus loin possible" floue, abstraite, ne correspond pas à une action maîtrisée par l'enfant, alors que "sauter jusqu'au plot N° 2" est concret et donne une idée de ce qu'il y a à faire.
Cité par Nicole Galifret-Granjon, Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant, PUF, Paris, 1981.

- Famose et al. (1979) : dans la perpective de Locke & Bryan sur l'idée d'une concrétisation des buts chez les apprenants (surtout chez les sujets jeunes) est proposée d'idée d'une « *pédagogie de l'aménagement matériel du milieu* » dont la fonction est d'inscrire concrètement le but de l'habileté dans l'environnement.
Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels, Paris, Rapport DGRST, INSEP, 1979.
Voir aussi J.-P. Famose, L'enfant et le ski, INSEP, 1977.

- Alain Hébrard : « *L'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer.* »
L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition revue STAPS&revue EPS, 1986.

- Marc Durand : *« Les objectifs qui sont proposés et imposés à l'enfant ne peuvent avoir un rôle organisateur que s'il se les approprie. (...) Il faut que l'enfant s'approprie les objectifs de l'adulte et en fasse une « affaire personnelle » » « Plus un but est lointain, et moins il revêt une valeur incitatrice pour l'enfant ».*
L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.

- Louis Legrand : « *L'explication ne vaut rien sans le besoin qui l'appelle et qui lui donne son sens.* »
Pour une pédagogie de l'étonnement, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1969.

Nuance **:** le respect de la logique interne des pratiques sociales de référence grâce à la construction de tâches authentiques ne doit pas s'accompagner d'une inféodation aveugle à ces pratiques. Toute l'expertise de l'enseignant est de savoir concilier les transformations nécessaires inhérentes au traitement didactique, et la définition culturelle de ces activités.

1.3.4 Des tâches ludiques

Données sur la motivation : le jeu est par essence lié à la notion de motivation, puisque ce qui le définit, c'est justement de générer un plaisir immédiat (le jeu est une conduite autotélique). Henri Wallon définissait en effet le jeu comme « *une réalisation qui ne vise qu'à la seule réalisation de soi* » (Henri Wallon, L'évolution psychologique de l'enfant, 1941), alors que selon Roger Caillois, « *le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même.* » (Les jeux et les hommes, Paris, Gallimard, 1991). Rappelons par ailleurs que la motivation est fortement dépendante de la recherche d'émotions et sensations positives : c'est le sens de cette récente définition de J.-P.Famose, celui-ci précisant que « *la motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas des activités de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs* » (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001). Le plaisir consécutif au jeu correspond, selon J.-P. Famose, à « *la valeur d'intérêt intrinsèque* » de la tâche.
Par définition, une activité ludique est synonyme de motivation, et si elle ne l'est plus, alors ce n'est plus une activité ludique.
+ données liées aux observations empiriques : l'enseignant sait très bien que lorsque l'enfant joue, il est motivé intrinsèquement par son activité.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : en tant que possible, l'enseignant organisera des situations ludiques. Mais le jeu ne peut se décréter, puisque son critère est intime : seul l'enfant sait qu'il joue. Dès lors se pose une question essentielle : « qu'est-ce que le jeu ? », sous-entendu « quand est-ce que l'enfant joue ? ». L'enseignant s'aidera de la classification de Roger Caillois pour maximiser ses « chances » de construire des situations qui seront vécues comme autant de jeux par les enfants et les adolescents. Pour Caillois en effet, le jeu peut s'incarner dans « Ilinx » (la perte de repères), dans « Agon » (la compétition), dans « Alea » (le hasard) ou dans « Mimicry » (le simulacre). Les APSA offrent de nombreuses solutions concrètes pour confronter leurs pratiquants à une ou plusieurs de ces dimensions.
Ilinx : multiplier les occasions d'éprouver des sensations en relation avec la perturbation des repères habituels du « terrien », la perte de contact avec le sol, ou encore la confrontation avec la vitesse… → choix des APSA, mode d'entrée dans l'activité, construction des tâches, utilisation du matériel…
Agon : Organisation de matchs, de concours, de défis…
Mimicry : multiplier les occasions d'imiter, de « faire semblant », de mimer, de s'identifier à des « héros » sportifs, ou encore d'exprimer… → Choix des APSA (activités artistiques), et plus généralement respect de leur logique interne afin de ne pas dénaturer la symbolique sociale de ces activités + principe de la dévolution des rôles.

Par ailleurs, les jeux en EPS sont aussi souvent des « *jeux de règles* » (J.Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959), ou encore des « *jeux collectifs* » (P.Parlebas, *Jeux sports et sociétés, lexique de praxéologie motrice*, Insep, Paris 1999) : ils supposent des relations interindividuelles d'opposition et/ou de coopération, de

communication et de contre-communication (besoin d'affiliation) → choix des APSA, constitution de sous-groupes, projets collectifs, voire aventure collective…

Enfin, même si les « *jeux d'exercice* » (Piaget, 1959) concernent plutôt les premières années de la vie, les enfants et les adolescents éprouvent encore du plaisir à être en mouvement, à se « défouler » ou se « dépenser » → optimisation du temps d'engagement moteur (Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Ed. Revue EPS, Paris, 1992), refus de l'intellectualisation artificielle de la discipline (L.Thomas, *Du mythe d'éducation physique au bonheur des heures d'APS*, in A quoi sert d'éducation physique et sportive ?, Dossier EPS n°29, 1997).

Quelques références :

- Enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens, et montrant qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime une motivation centrée sur le jeu et le défoulement.
  Que pensent les lycéens de l'éducation physique, Revue EPS n°280, 1999.

- M.Durand : « *Il existe chez l'enfant, mais aussi chez l'adulte, des activités qui ne semblent poursuivre d'autres finalités que d'exister et paraissent être leur propre récompense (…) ces pratiques autotéliques s'expriment particulièrement dans et à partir du jeu.* »
  « *Pour de jeunes pratiquants, la motivation sociale et l'amusement ont plus d'importance que les récompenses et la recherche d'efficacité.* »
  L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.

- J.André : « *Pendant que certains enseignants en EPS se doivent aujourd'hui de jouer aux didacticiens, les élèves eux…ne jouent plus !* ».
  Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet, in Enseigner l'EPS. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993.

- J. André : « *L'intégration de l'EPS se réalise. Ses représentants deviennent crédibles. Quant aux élèves, ils n'attendent plus de l'heure d'EPS un temps de détente, de plaisir, de jeu où ils peuvent retrouver leur corps et se retrouver. C'est maintenant à une heure sérieuse de cours qu'ils sont contraints et ils ne doivent pas oublier leur cartable dans l'éventualité d'une interrogation écrite ou simplement d'un remplissage d'une grille d'évaluation en « co-évaluation formative »* ».
  L'évaluation physique et sportive, in Cahiers pédagogiques n°256, 1987.

- D.Delignières : « *A trop rechercher l'identification des savoirs, des compétences qui fondent son enseignement, la discipline n'évacue-t-elle pas l'essence même des ses activités de référence, c'est à dire le plaisir de la pratique sportive.* »
  Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS, Journée d'étude « Sport – Performance – Santé, Université de Montpellier.

- L.Thomas : « *L'heure d'EPS n'a peut-être pas assez de temps pour apprendre à apprendre, mais elle peur apprendre le bonheur d'agir.* »
  Du mythe d'éducation physique au bonheur des heures d'APS, in A quoi sert d'éducation physique et sportive, Dossier EPS n°29, 1997.

- Le programme pour la classe de sixième évoque explicitement l'importance du jeu : « *les élèves qui entrent en classe de sixième présentent globalement quelques traits caractéristiques particulièrement sollicités par les pratiques physiques : le désir d'agir, en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiats,(…) l'envie de jouer avec les autres, qui conduit l'élève à ressentir la nécessité de la règle (…), le retentissement affectif intense suscité par leur engagement dans l'action physique. De nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui. Cette sollicitation déclenche de profondes émotions qui peuvent devenir des, stimulants favorables à la motivation et au progrès.* »
  Programme de la classe de sixième, arrêté du 18 juin 1996.

Nuance **:** **-** le jeu n'est qu'une des solutions pour stimuler et entretenir la motivation des apprenants. Il n'est pas possible d'organiser toute une séance par des situations ludiques. D'autant plus que le jeu n'est pas toujours favorable à l'apprentissage : ainsi, Jean Château (L'enfant et le jeu, Scarabée, Paris, 1967) précise que le jeu, par « l'emportement » qu'il suppose souvent chez l'enfant, produit un état psychologique d'exaltation, qui est souvent plus favorable aux conduites déjà installées, qu'à l'acquisition de conduites nouvelles (acquisition qui nécessite une planification raisonnée et une analyse rigoureuse des résultats de l'action).

- la dimension compétitive des tâches (agon) est souvent exploitée par l'enseignant afin de rendre les tâches motrices plus attrayantes (organisation de matchs, de duels, de petits concours…). Force est de reconnaître que la motivation des élèves en EPS est souvent dynamisée par le désir de gagner (ainsi qu'en témoignent, chez les plus jeunes, les encouragements des partenaires ou les cris de joie lorsqu'une équipe est victorieuse). Néanmoins, une certaine vigilance critique s'impose car les effets de la compétition sur la motivation sont complexes. Comme le soulignent en effet Glyn C.Roberts et Darren C.Treasure (EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport, in Revue EPS n° 280, novembre-

décembre 1999), la compétition risque de créer un climat motivationnel propice à développer ou renforcer une motivation vers l'ego au détriment d'une motivation vers la tâche. Autrement dit, l'usage abusif des situations compétitives en EPS pourrait être bénéfique à une motivation extrinsèque centrée sur l'ego (battre l'autre, être le plus fort, faire la démonstration de sa compétence…), et dommageable à une motivation intrinsèque centrée sur l'apprentissage (résoudre la tâche, progresser, se rapprocher du but…). De plus, la compétition organisée abusivement ou de façon inappropriée peut être génératrice de stress, mais aussi de rivalité, d'agressivité et de dispute. L'usage de la compétition en éducation physique semble donc être à double tranchant : une utilisation prudente et raisonnée mérite donc s'imposer.

1.3.5 Des tâches qui sont vues comme des défis à surmonter

Données sur la motivation : la notion de défi se situe à l'articulation de plusieurs données essentielles concernant la motivation : le défi éveille généralement la curiosité de l'apprenant, les perspectives de réussite sont synonymes d'une élévation du sentiment de compétence (E.Thill, Compétence et effort, PUF, Paris, 1999 ; A.Lieury, F.Fenouillet, Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997) car le défi possède, aux yeux de l'apprenant, une certaine valeur, et il est généralement à l'origine d'une dissonance cognitive (Berlyne, 1970), notamment lorsqu'il s'accompagne d'une élévation du risque perçu.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : comment faire de la tâche un défi à surmonter pour l'élève en éducation physique ? Trois solutions s'offrent à l'enseignant : le confronter à un but difficile mais qui lui semble surmontable (argument en faveur de tâches pertinentes défendu plus haut), proposer une situation de résolution de problème qui « *fait du savoir une énigme* » (P.Meirieu, Apprendre oui mais comment, ESF, Paris, 1988) et qui « *intrigue* » (O.Reboul, EPS interroge une philosophe, in Revue EPS n°229, 1991), et proposer la situation de telle façon que le risque perçu par l'apprenant se rapproche d'une zone optimale appelée « *risque préférentiel* » (D.Delignières, Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993).

Quelques références :

- Deci (1980) : étude montrant que la motivation intrinsèque se fonde sur deux besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de se sentir compétent, et le besoin de se sentir autodéterminé.

- Marc Durand : « *Un individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est l'occasion de se sentir libre et compétent* ».
  L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.

- Anne Hébrard : « *La principale source de motivation de l'individu est la recherche de l'estime de soi, nécessaire à la construction d'une "identité personnelle positive.* »

  « *Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences.* »
  L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.

- C.Amade-Escot : étude sur une typologie des contenus et des tâches motrices. Concernant les tâches motrices, elle distingue les tâches imposant un modèle gestuel à reproduire (apprendre, c'est copier), les situations ludiques globales (apprendre, c'est faire), les exercices visant à appliquer un règle d'action (apprendre, c'est comprendre), les situations aménagées par des consignes (apprendre, c'est faire émerger), et les situations de résolution de problème (apprendre, c'est construire son savoir). Concernant ces dernières, l'auteur précise : « *L'élève construit son savoir, dans le cadre d'une « expérimentation », c'est à dire d'une activité de mise en relation de moyens et de buts qui peuvent être variables selon les aléas de la situation, comme selon les différentes ressources des formés* ».
  Stratégies d'enseignement en EPS, in G.Bui-Xuan, Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989.

- Olivier Reboul évoque « *la pédagogie du secret* » (Le langage de l'éducation) → paraboles de Jésus, allégorie de la Caverne de Platon « *Il s'agit d'une pédagogie qui motive en intriguant et en intriguant à long terme* »
  EPS interroge une philosophe : Olivier Reboul, in Revue EPS n°229, 1991.

- Philippe Meirieu : valorisation d'une pédagogie de l'énigme en considérant que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies.
  « *Le rôle du maître étant de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de faire du savoir une énigme. En « livrant le secret », le maître ne permettra pas la compréhension et lèvera le désir. Il ne faut pas donner ce que l'élève peut trouver lui-même (pédagogie bavarde). Il faut donc lever un coin du voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet. Il faut donc le mettre dans une « situation-problème », à la fois accessible et difficile, qu'il puisse maîtriser à terme sans en faire d'emblée le tour ni disposer à l'avance de la solution ».*
  L'enjeu est donc de *« faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir.* »
  Apprendre oui mais comment, Paris, ESF, 1999.

- Ne pas en dire trop, laisser venir le mystère. « *Faire du savoir avec du désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense,*

mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction. » Selon Meirieu, les situations-problème assurent une « *fonction didactique, émancipatrice et érotique* » ; par fonction « érotique », l'auteur fait référence à l'idée que ces situations « *cherche à susciter l'énigme qui génère le désir de savoir* ».
EPS interroge Philippe Meirieu, in Revue EPS n°258, 1996.

- M.Develay : « *Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir* ».
Pour une pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992.

- J.-P.Famose : « *Nous devons parler d'un élément très important de la motivation en sport : la prise de risque sportive. Les choix sportifs impliquent toujours un certain degré de prise de risque et notamment pour l'estime de soi. Choisir d'accomplir une tâche possédant un haut niveau de difficulté augmente nécessairement les risques d'échec et par suite les possibilités de paraître malhabile ou incompétent. Cependant, choisir une tâche moins risquée a aussi ses désavantages. Ainsi au cours d'un match de football, le joueur qui « assure » en donnant le ballon à un partenaire proche ne provoque aucun progrès pour l'équipe et aucune valorisation pour lui.* »
La motivation en EP et en sport, A.Colin, Paris, 2001.

- Anatole France : « *L'attrait du danger est au fond de toutes les grandes passions. Il n'y a pas de volupté sans vertige. Le plaisir mêlé de peur enivre.* »
Le jardin d'Epicure, Calmann Lévy, Paris, 1895.

- P.Therme : « *Il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion*. »
L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, 1995.

- J.-J.Rousseau : « *Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne* ».
L'Emile, 1762.

- D.Delignières : « *L'expérience du risque est particulièrement ambivalente. Le risque est un facteur de dissonance, entraînant une élévation du niveau d'activation du sujet. Dans une certaine mesure, cette dissonance est source d'affects positifs. Mais au-delà d'un certain seuil, elle va être génératrice d'angoisse et de stress. Risque et plaisir seraient liés par une courbe à optimum.* »
Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque, in Cognition et performance, INSEP, Paris, 1993.

- Cette citation d'Annie Mansy résume bien les éléments les plus importants à prendre en compte dans la construction de tâches motrices suscitant l'envie d'apprendre : « *Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention, et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite* ».
Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficience motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990.

Nuance **:** bien sûr, il ne s'agit pas d'enseigner que par situations de résolution de problème. La nature des acquisitions est également un paramètre très important à considérer, sinon le plus important, en vue de choisir les types de tâches les mieux appropriés. Par ailleurs, nous verrons que d'autres aménagements, concernant surtout les mises en œuvre pédagogiques, sont susceptibles d'accroître aussi le sentiment d'autodétermination des élèves.

Choix des APSA, mode d'entrée dans ces activités, caractéristiques et nature des tâches motrices proposées aux apprenants : voilà quelques-unes des dimensions autour desquelles l'enseignant effectue des choix didactiques décisifs, choix qui profitent des observations empiriques, des enquêtes, et des données scientifiques sur la motivation. Néanmoins, le style d'intervention, les méthodes pédagogiques privilégiées, les relations entre les élèves, les feedback, mais aussi la gestion du temps, des groupes, ou de l'espace peuvent aussi être « paramétrés » en vue d'optimiser la motivation des apprenants.

II. Mises en œuvre pédagogiques

2.1 Le style pédagogique

Données sur la motivation : la question de la qualité des relations entre l'enseignant et ses élèves ne peut être mis à l'écart des questions motivationnelles. Dans ces relations se jouent en effet des phénomènes d'identification ou de répulsion, ainsi que des affects positifs ou négatifs, qui interagissent forcément avec l'envie d'apprendre (ou le refus d'apprendre) des formés. Il existe aussi des « *buts orientés vers les adultes* » qui poussent l'enfant et l'adolescent à « *gagner l'estime des enseignants* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001).

Par ailleurs, le style pédagogique de l'enseignant détermine plus ou moins l'espace de liberté dont peut bénéficier l'élève dans la séance, et par voie de conséquence son sentiment d'autodétermination. Or ce sentiment est l'une des dimension de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum, New-York 1985). De plus, un espace de liberté élargi respecte les besoins d'autonomie et d'indépendance des élèves, besoins particulièrement sensibles au moment de l'adolescence (Braconnier & Marcelli, L'adolescence aux mille visages, Editions Universitaires, Paris, 1988) : « *Je veux être libre, je ne veux dépendre de personne…* », tel est le leitmotiv que partage la plupart des adolescents. Comme le souligne Daniel Marcelli, *« l'adolescent oscille toujours entre deux états. D'un côté, son avidité de nouvelles expériences, connaissances, limites, et de nouveaux objets qu'il cherche à s'approprier. Et de l'autre, son fantasme/désir d'être autonome, indépendant, de n'avoir besoin de rien* » (Désirs d'indépendance, in *L'adolescence*, Science et Vie hors série n°188, 1994).

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : le choix du style pédagogique n'est pas anodin. Nous entendons par style pédagogique la forme de relation que l'enseignant va privilégier (consciemment ou inconsciemment) avec ses élèves. Nous pensons qu'afin d'agir favorablement sur la motivation orientée vers la tâche, l'enseignant manifestera de l'intérêt, voire de l'enthousiasme pour son action, il fera sentir qu'il s'intéresse à ses élèves et qu'il les écoute ; il les encouragera, les guidera, et s'attachera à expliquer et justifier les objectifs poursuivis, afin de leur donner du sens. L'enjeu est de créer un climat positif dans la classe (Piéon, 1992).

Par ailleurs, il aménagera des espaces de liberté et d'autonomie permettant à chaque élève de s'impliquer, de prendre des décisions et des responsabilités. Grâce à ces nouvelles responsabilités, l'enfant ou l'adolescent aura le sentiment qu'on lui fait confiance, et que son statut n'est pas d'être un sujet soumis passivement à l'action toute puissante de l'enseignant. Cette délégation de responsabilités, qui s'incarne notamment dans la dévolution de rôles (A.de Peretti, 1989), bénéficiera aux deux principaux ressorts de la motivation intrinsèque : le sentiment d'autodétermination, et l'estime de soi. Sentiment d'autodétermination, car l'élève, en manifestant sa liberté, n'a pas l'impression qu'il est toujours « sous contrôle ». Estime de soi, car les responsabilités, l'appropriation de nouveaux rôles ont pour conséquence d'élever le sentiment de fierté des enfants et adolescents. C'est pourquoi il nous semble judicieux de procéder, de la sixième à la terminale, à une augmentation progressive et raisonnée de l'espace de liberté laissé aux élèves pendant la séance d'éducation physique et sportive. Pour autant, ces espaces de liberté doivent être rigoureusement circonscrits, afin que l'activité libre de l'élève ne se transforme pas en activité débridée sans perspective. Un style plus autoritaire est parfois tout à fait légitime, notamment lorsqu'il est question de sécurité. Le texte sur la sécurité des élèves de 1994 souligne d'ailleurs clairement que « *l'enseignant se doit d'être directif en amont et ne pas transiger sur le respect des règles de sécurité* », et qu'*« à tout moment, l'enseignant doit garder la maîtrise du déroulement du cours* » (note de service n° 94-116 du 9 mars 1994).

Quelques références :

- Socrate : « *Je ne puis rien lui enseigner, il ne m'aime pas.* »
- Sur l'idée que l'enthousiasme est contagieux, et que la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui, cette belle citation de Michel Serres (1992) : « *Voici le secret de notre art : s'asperger de savoir et de sens avant de paraître dans l'amphithéâtre et frotter une allumette en commençant la classe… Toujours parler en langue de feu : seul le message qui flambe passe* ».
- Concernant la présentation de la tâche, on peut s'inspirer de cette belle citation d'A.Comte-Sponville : « *Pourquoi faire compliqué quand on peut faire simple, long quand on peut faire court, obscur quand on peut faire clair ?* »
  A.Comte-Sponville, Petit traité des grandes vertus, Paris, PUF, 1995.
- Etude de psychologie sociale : typologie de Lewin, Lippit et White qui distingue un style **autoritaire** (quantité de travail surtout, mais arrêt de l'investissement en l'absence du maître = besoin d'une contrainte extérieure), un style **laisser-faire** (démotivation sauf si activité ludique ou occasion de démontrer sa compétence), et un style **démocratique** (qualité de travail, objectifs de méthode et d'attitude, et motivation continuée).
  Pattern of aggressive behavior in Experimentally created social climates, 1939.
- Philippe Meirieu : « *« le côte à côte vaut toujours mieux que le « face à face » qui dégénère souvent en « corps à corps »*
  La pédagogie entre le dire et le faire. Paris, ESF, 1995.

- Philippe Meirieu : « *La passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse* ».
  L'école mode d'emploi, ESF, Paris, 1985.

- Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier : ils proposent dix caractéristiques pour l'enseignant qui apparaissent particulièrement appropriées pour établir une relation éducative avec les élèves dont la motivation pose problème en éducation physique (et qu'ils appellent les élèves « *à risque de décrocher* », et les élèves «*accrochés conditionnels* ») : « - *des enseignants engagés (l'éducation est un lieu de la parole tenue. Tenir parole c'est sans doute le meilleur moyen pour que le jeune nous fasse crédit et pour que, et au-delà de cela, nous puissions exiger de lui qu'il tienne sa parole,*
  - *des enseignants passionnés (les jeunes détestent les professeurs indifférents, non disponibles qui ont l'air de s'ennuyer et qui jouent aux désabusés),*
  - *des enseignants encourageants (les élèves ont besoin de savoir qui sont importants pour leur professeur et que ceci manifestent leur encouragement en étant présent aux activités dans lesquelles ils participent et soulignent leur performances entre temps opportun),*
  - *des enseignants qui s'affirment (les jeunes ont besoin de sécurité. Cette sécurité peut se trouver auprès d'adultes qui représentent des points de référence sûrs et stables),*
  - *des enseignants qui les aiment (les élèves ont besoin de se sentir aimés par des adultes qui les aident à faire des bouts de chemin qui représentent des pas dans une bonne direction),*
  - *des enseignants qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec,*
  - *des enseignants qui écoutent (le manque d'écoute est le reproche qui revient le plus souvent dans ceux que les élèves font à leur professeur),*
  - *des enseignants qui créent des liens significatifs,*
  - *des enseignants qui guident et pointent des pistes,*
  - *des enseignants éducateurs.* »

  Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

- G.Artaud : il distingue trois grandes façons de réagir des enseignants dans leurs interactions avec les jeunes, façons qui engendre le climat éducatif de la classe. Il identifie alors trois climats éducatifs : **le climat autoritaire** (qui peut entraîner la révolte, la dépendance passive, et qui « étouffe » la créativité), **le climat permissif** (qui, par le refus de se conformer à un modèle extérieur, peut compromettre la structuration de la personnalité de l'élève et le développement de sa socialisation), et **le climat coopératif** (qui permet aux élèves de prendre des décisions, d'être maîtres d'eux-mêmes, de s'affirmer, et de prendre des responsabilité).
  L'intervention éducative, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.

- P.Meirieu : « *On ne veut pas d'une école où les élèves font ce qu'ils veulent, mais où ils veulent ce qu'ils font.* »
  Peut-on enseigner sans savoir ?, sous la direction de P.Meirieu, L'Ecole Moderne Française, 1991.

- Deci, Ryan et col. (1982) ont étudié deux grandes catégories de style d'enseignement, le « contrôlant » et « l'informant ». Sur environ 900 élèves, on observe des corrélations moyennes entre le style des enseignants, la motivation intrinsèque et la compétence perçue : ceci signifie que les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par ex.) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt contrôlant (par ex. en punissant les devoirs mal faits) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue, ou estime de soi. En d'autres termes, plus un sujet sent qu'il est « obligé » de faire quelque chose, et moins il est motivé pour faire cette chose. Au bout du compte, si le sujet ne perçoit plus de relation entre ses actions et ses résultats, il devient amotivé (→ résignation apprise).
  Rapporté par A.Lieury&F.Fenouillet, in Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

- Deci, Connell et Ryan (1989) ont vérifié dans une entreprise que des programmes d'entraînement des cadres de quinze jours qui amènent ceux-ci à accroître l'autonomie des employés, à exercer un contrôle minimal, et à reconnaître les employés pour ce qu'ils font le mieux plutôt qu'à les mettre en compétition, ont des effets très favorables sur la satisfaction des employés et sur leur présence au travail.
  Rapporté par E.Thill, La motivation et l'effort, Paris, PUF, 1999.

- Marc Durand : « *Un individu est d'autant plus motivé par une tâche ou une activité qu'elle est l'occasion de se sentir libre et compétent* ».
  L'enfant et le sport, Paris, PUF, 1987.

- Sur la dévolution de rôles aux élèves : A.de Peretti différencie des rôles d'instruction, d'animation, de communication, d'évaluation, et d'investigation.
  Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de facteur de motivation et de réussite, in Cahier pédagogique n°277, 1989.

- M.Pieron : « *De nombreux pédagogues et les spécialistes de l'observation des comportements des enseignants et des élèves ont insisté sur les avantages que l'on pouvait attendre d'un* ***climat positif en classe****. Quels que soient les*

objectifs proposés aux élèves, les chances de les atteindre augmentent dans un climat de confiance, ou lorsqu'il y aura accord entre enseignant et élèves, ou encore justification et explication des objectifs poursuivis ».
Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.

- J.Houssaye : « *Il faut que l'élève se sente concerné et en sécurité pour s'impliquer dans la tâche.* »
  Les trois facettes de la motivation, entretien avec Jean Houssaye, in Sciences Humaines hors série n°12, 1996.

Nuance : attention, la qualité des relations entre l'enseignant et ses élèves doit échapper à l'écueil de ce que nous pouvons appeler le « chantage affectif », situation où l'élève travaille, persévère, cherche à progresser, mais avant tout pour faire plaisir à l'enseignant (il « monnaye » sa participation contre l'affectivité du maître). Cette situation est dangereuse et infantilisante, car elle conditionne le maintien de la motivation à la présence de l'enseignant et à son contentement. Il s'agit donc d'une motivation « instrumentale », c'est à dire d'une forme d'orientation vers l'action destinée à obtenir un but extérieur à l'apprentissage. Les buts des élèves en éducation physique doivent être dirigés vers la maîtrise des apprentissage et la progression, et non vers les adultes. A l'enseignant de créer les conditions d'un climat motivationnel qui oriente les buts des apprenants dans cette perspective.

Nous avons insisté sur le besoin d'indépendance et de liberté des adolescents. Pourtant, conjointement, les adolescents ont aussi besoin de points de repères, de cadres de référence, qui leur permettent de se situer et de se structurer. Les adolescents rejettent l'autorité, mais ils rejettent aussi l'indifférence. Difficile alors d'établir un style d'enseignement « idéal » car deux besoins apparaissent contradictoires : le besoin de se confronter et de s'identifier à des adultes représentant l'autorité, et le besoin d'indépendance et d'autonomie. Ecouter les adolescents, discuter avec eux, respecter leurs besoins, mais sans renoncer aux règles et aux interdictions : voilà comment délimiter les contours d'un style d'enseignement doté d'une certaine pertinence, notamment avec des lycéens.

Enfin, l'élargissement de l'espace de liberté que nous recommandons pour les adolescents n'a pas grand chose à voir avec les principes aujourd'hui dépassés de la non directivité (C. Rogers, Liberté pour apprendre ?, Dunod, Paris, 1972). Celle-ci a en effet montré ses limites : abandonner l'autorité du professeur, c'est inévitablement prendre le risque de voir la classe dériver vers une communauté, où les leaders prennent rapidement le pouvoir. Une autre forme d'autorité, plus arbitraire que celle de l'enseignant, et sans légitimité, tend alors à se substituer à l'autorité du maître.

2.2 Pédagogie du projet et du contrat

Données sur la motivation : de nombreux spécialistes en sciences de l'éducation ont souligné l'importance du sens que l'élève confère à ses actions (M.Develay, Pour une pédagogie du sens, Spirales n°4, 1992 ; F.Dubet, Ecole : la question du sens, Sciences humaines n°76, 1997 ; P.Meirieu, Echec scolaire et pédagogie du sens, Spirale n°4, 1992 ; J.-Y.Rochex, Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?, Sciences humaines n°21, 1994 ; B.Charlot, EPS interroge…, EPS n°273, 1998). Sans la perspective « d'aller quelque part », et sans le sentiment que ses actions, en éducation physique, permettent de s'en rapprocher, alors l'apprenant a peu de chance de s'investir dans les apprentissages, et d'y investir les ressources nécessaires pour progresser. Accepter de faire des efforts, c'est en effet savoir où l'on va, et comprendre que les efforts consentis permettent d'aller dans cette direction.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : la pédagogie du projet semble particulièrement bien indiquée pour impliquer l'élève dans ses apprentissages, en conférant du sens à ses actions. C'est une méthode pédagogique, dont John Dewey, une des figures charismatiques des méthodes dites « actives », peut être considéré comme le véritable initiateur. Celui-ci proposait aux élèves des réalisations concrètes (par exemple la réalisation d'un journal), qui mobilisaient l'activité des élèves en leur donnant l'occasion de s'approprier des connaissances. Aujourd'hui, le concept de pédagogie du projet s'est élargi, et concerne une forme de pédagogie qui, à partir des intérêts et des motivations des élèves, vise à les « mettre en projet », conférant ainsi du sens à leurs apprentissages, et contribuant à renforcer un « *climat motivationnel* » (Ames&Ames, 1984) orienté vers la maîtrise. Avec la pédagogie du projet, chaque élève peut « choisir » ses objectifs parmi un ensemble de possibles, et parfois aussi choisir les tâches qui permettent le mieux de les atteindre (comme en gymnastique, lorsque l'élève construit un enchaînement libre adapté à ses possibilités, et peut choisir de s'investir dans des ateliers qui préparent au mieux cet enchaînement, ce dernier constituant l'objectif à atteindre). L'enseignant n'oubliera pas les dispositifs permettant à l'apprenant de contrôler régulièrement son état actuel par rapport à l'objectif visé (situation de référence, évaluation formative ou formatrice…), tout en lui permettant, éventuellement, de le réajuster ou de le « renégocier » (pédagogie du contrat).

En même temps, cette pédagogie recherche l'instauration d'un climat relationnel positif, et sollicite la responsabilisation et l'autonomie des enfants et des adolescents, tout en augmentant leur espace de liberté au sein de la leçon. Elle participe donc aussi à l'instauration d'un climat relationnel positif fait de confiance réciproque, tout en renforçant le sentiment d'autodétermination des élèves.

Quelques références :

- John Dewey : « *Toute leçon doit être une réponse* ».
- Proverbe chinois : « *Il n'est point de bon vent pour qui n'a pas de port* ».

- Jean Houssaye : « *L'élève sera véritablement disposé à apprendre si les activités qui lui sont proposées ont un sens pour lui.* »
  Les trois facettes de la motivation, entretien avec Jean Houssaye, Sciences humaines hors série n°12, 1996.

- J.-Y.Rochex : « *Le sens et la valeur attribués au savoir constituent l'un des aspects majeurs de la réussite* ».
  Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?, Sciences humaines n°21, 1994.

- A.Giordan : « *Le défi pédagogique est toujours, non pas d'imposer un projet, mais d'amener l'enfant à adhérer par lui-même.* »
  Apprendre !, Paris, Editions Belin, 1998.

- P.Perrenoud : « *Chaque acteur a une théorie qui le fait courir* ».
  Sens de travail et travail du sens à l'école, Cahiers pédagogiques n°314/315, 1993.

- M.Develay : « *Le sens n'est pas dans le présent, il est dans la capacité de relier le présent au futur* ».

- C.Freinet : « *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est à dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.* »
  Invariant n°8, Les invariants pédagogiques, 1964.

- J.-J.Temprado : « *Il ne peut y avoir d'apprentissage sans motivation de l'élève. Cela signifie que l'enseignant doit être attentif à donner du sens aux situations d'apprentissage en tenant compte des aspirations et des représentations des élèves* ».
  Apprentissage moteur. Quelques données actuelles, in Revue EPS n°267, 1997.

- Afin d' « *engager le sujet dans son projet d'apprentissage (finaliser la formation)* » et d' « *insérer les connaissances dans leur contexte pour leur donner du sens (dégager l'utilité de ce que l'on apprend)* », X.Papillon suggère, dans l'activité basket-ball, de commencer la séance par une situation de jeu de cinq contre cinq (alors que traditionnellement, la situation de jeu vient plutôt « clore » la séance), pour ensuite proposer des situations de résolution aux problèmes reconnus lors du jeu.
  Donner du sens aux apprentissages, illustration en basket-ball, in Revue EPS n°273, 1998.

Nuance : la pédagogie du projet n'est féconde que si les buts de l'élève sont orientés vers l'apprentissage. Parfois, d'autres buts peuvent venir « parasiter » les choix de l'apprenant, tant au niveau des objectifs visés qu'au niveau des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Ainsi, concernant par exemple le choix des atelier, l'enfant ne choisit pas toujours celui qui correspond le mieux, a priori, à des besoins d'apprentissage. Ses choix sont aussi dictés par le plaisir immédiat ressenti dans ces tâches, en référence à leur dimension ludique et aux émotions et sensations ressenties. Parfois, les buts « ludiques » et de recherche du plaisir immédiat peuvent venir entrer en concurrence avec les buts de progression. Dans ce cas, le présent prend le pas sur le futur : les sensations immédiates prévalent sur les perspectives de transformations.

2.3 Le besoin de mouvement et le temps d'engagement moteur

Données sur la motivation : données en relation avec le développement de l'enfant + données relatives à des enquêtes portant sur les motivations des élèves → dans le domaine des activités physiques et sportives, le besoin de mouvement est souvent à l'origine d'une forte motivation. Ce besoin, consubstantiel à l'activité spontanée de l'enfant (qui ressent simplement du plaisir à « fonctionner », ou à être « cause de quelque chose) ne disparaît jamais complètement, même auprès des élèves de lycée (qui éprouvent souvent le besoin de se « dépenser », voire de se « défouler »).

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'enseignant veillera à maximiser le temps d'engagement moteur des élèves sur la tâche (Piéron, 1992), de façon à permettre aux enfants et adolescents de satisfaire à leur besoin de mouvement, et ce d'autant plus que ceux-ci sont jeunes. Dans cette perspective, l'enseignant devra mettre à profit les solutions pédagogiques suivantes : prévoir à l'avance une organisation fluide de l'espace et du temps afin de réduire les temps morts, multiplier les postes de travail, utiliser tout le matériel disponible, baliser l'espace, constituer des groupes de travail et des équipes stables, utiliser le même aménagement matériel pour des exercices différents, impliquer les élèves dans le réaménagement du matériel, et mettre en place des routines de fonctionnement (ou procédures d'activités récurrentes permettant de gagner du temps).

Quelques références :

- Enquête sur les attitudes et pratiques en EPS : à la question « *à quoi sert l'éducation physique et sportive* », les élèves du second degré répondent à 71% « *à se défouler* » (soit la seconde réponse la plus importante après « *à rester en bonne santé* » pour 76%).
  Enquête sur les attitudes et pratiques en éducation physique et sportive, in A.Hébrard, L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue EPS & Revue STAPS, 1986.

- Plus récemment, enquête de B.Beunard réalisée à Marseille en 1996 auprès de 414 lycéens, et montrant qu'un lycéen sur quatre (24,4%) exprime une motivation centrée sur le jeu et le défoulement.

Que pensent les lycéens de l'éducation physique, Revue EPS n°280, 1999.

- M.Piéron : études sur la notion de temps en EPS, et mise en évidence de l' « *effet entonnoir* ».
  Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992.

- Concernant l'activité gymnastique, M. Bourgeois (Didactique de la gymnastique, PUF, Paris, 1998.) signale que le rapport temps de travail effectif sur temps de séance est égal, au niveau scolaire, à un douzième : pour une minute de travail, douze minutes de récupération.

- Le programme de la classe de sixième met l'accent sur ce besoin de mouvement des plus jeunes élèves : « *les élèves qui entrent en classe de sixième présentent globalement quelques traits caractéristiques particulièrement sollicités par les pratiques physiques : le désir d'agir, en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiats, etc* ».
  Programme de la classe de sixième, arrêté du 18 juin 1996.

<u>Nuance</u> **:** bien sûr, le besoin de mouvement est à satisfaire, mais pas à n'importe quel prix, et notamment pas au prix de l'apprentissage. L'expertise de l'enseignant consiste donc à concilier les exigences de dépense physique, avec les exigences liées aux transformations visées.

2.4 Le besoin d'affiliation et la constitution des groupes

<u>Données sur la motivation</u> : le besoin d'affiliation est très présent chez les enfants et les adolescents (M.Durand, 1987). Selon Vallerand (1994), il s'agit du « *besoin qui se manifesterait par une tendance éprouvée par le sujet à se sentir proche d'une personne qui lui ressemble ou qui l'aime, avec la quelle la coopération ou les échanges lui soient agréables ; plaire à cette personne, à gagner son affection ; à rechercher et à valoriser la compagnie des autres* ». Dans l'échelle hiérarchique des besoins de Maslow dite « pyramide de Maslow », le besoin d'affiliation correspond au niveau trois : « appartenance et amour », et se caractérise surtout par la peur de la solitude. Pour J.-R. Nuttin, (1980), l'homme s'intéresse beaucoup aux sentiments des autres à son égard. Ce besoin incite chaque individu à établir des contacts et à rechercher des relations affectives avec autrui, à faire partie d'un groupe. « Etre avec les copains » est l'expression emblématique de cette motivation. Le besoin d'affiliation évolue avec le développement : à l'adolescence, les relations sont moins instables, moins superficielles (notion d'intimité, de confidence, de confiance et de secret).

<u>Conséquences pour l'enseignant d'EPS</u> : l'enseignant veillera à constituer, à partir du groupe-classe, des sous-groupes facilitant les relations entre les élèves (travail par ateliers, constitution d'équipes, projet commun, etc.). Dans cette perspective, il veillera à diversifier la répartition des élèves entre groupes de niveau, groupes de besoin, groupes affinitaires, groupes hétérogènes, groupes homogènes... Les groupes ne doivent pas être figés : une souplesse est nécessaire, aussi bien dans l'alternance des différents groupes, que dans la possibilité, pour l'élève, de changer de groupe. Afin de chercher la motivation de tous ses élèves, l'enseignant veillera particulièrement à réguler l'action des leaders, dont il ne laissera pas le soin de choisir ses partenaires. Enfin, chaque fois que l'élève pourra être en danger groupes affininitaires

<u>Quelques références</u> :

- M.Durand : « *L'enfant qui pratique une activité sportive obéit à trois types de déterminants principaux. Il recherche une efficacité, un amusement, et des relations avec autrui.* » « *Pour de jeunes pratiquants, la motivation sociale et l'amusement ont plus d'importance que les récompenses et la recherche d'efficacité* ».
  L'enfant et le sport. Paris, PUF, 1987.

- Programme du cycle central (1997) : « *L'enseignant peut organiser le travail de la classe par sous groupes ; selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu.* »

- D.Haw : « *Les groupes affinitaires offrent des opportunités pour engager les élèves dans des activités qui les exposent, physiquement et affectivement, au regard des autres* ».
  Les groupes en EPS, in J.-P.Rey, Le groupe, Ed. Revue EPS, 2000.

- Sur la constitution des groupes (de niveau/de besoin/par affinités/hétérogènes/mixtes/en fonction des APS) : voir Denis Haw, Les groupes en EPS, in J.-P.Rey, Le groupe, Ed. Revue EPS, 2000.

<u>Nuance</u> **:** avec la constitution des groupes, ce n'est pas seulement le besoin d'affiliation qui est considéré. La notion d'estime de soi doit forcément être envisagée par l'enseignant, tant il est vrai qu'appartenir à tel ou tel groupe peut être ressenti par l'élève comme une marque de compétence ou d'incompétence.
Attention aussi, dans la constitution des groupes, à l'effet de « paresse sociale » (Ringelmann, 1913) : en présence des autres, dans certaines conditions, l'activité des membres du groupe serait diminuée.

2.5 Les feed-back et le climat motivationnel

Données sur la motivation : le feed-back s'inscrit dans le cadre d'une communication entre l'enseignant et l'élève (ou entre les élèves) et s'accompagne d'affects qui peuvent être positifs ou négatifs. La nature et la qualité du feed-back a des répercussions certaines sur l'estime de soi et la perception de compétence.
Par ailleurs, la nature et la qualité du feed-back sont susceptibles d'interagir avec les buts des apprenants en déterminant la nature du climat motivationnel. Ainsi Nicholls (1984) différencie les buts compétitifs (ou buts de résultats, ou buts d'implication de l'ego) et les buts de maîtrise (ou buts d'apprentissage, ou buts d'implication dans la tâche). Les buts d'apprentissage sont des buts orientés vers la maîtrise de la tâche pour elle-même, sans esprit d'évaluation ou de compétition : l'élève cherche à progresser et voit les erreurs comme des informations pour apprendre et non comme des sanctions. A l'inverse, les sujets animés par des buts compétitifs cherchent avant tout à obtenir des jugements favorables sur eux-mêmes, à éviter de paraître ridicule, et à se comparer aux autres. Pour eux, l'important est qu'ils soient mieux perçus, ou mieux classés que les autres, et l'erreur est ressentie comme un échec. Les élèves qui développent des buts compétitifs auront tendance à choisir des tâches très faciles ou très difficiles, car le succès y est soit garanti soit jugé impossible. En revanche, des enfants présentant des buts de maîtrise accepteront des tâches moyennement difficiles. Cette catégorie de buts est donc à privilégier dans l'enseignement des APSA.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : les feed-back sont susceptibles d'intervenir favorablement sur la motivation des élèves de quatre principales façons :

- tout d'abord, les feed-back de l'enseignant font sentir aux enfants qu'ils sont importants et qu'on s'intéresse à eux (il y a plaisir partagé dans la réussite de l'élève) ; ils participent donc à l'instauration d'un climat relationnel positif ;
- en indiquant le chemin qui reste à parcourir pour réussir (connaissance des résultats), le feed-back incite l'élève à essayer ou répéter de nouveau, et ce d'autant plus que la rétroaction de l'enseignant prend la forme d'un encouragement (« tu y es presque, pose tes mains plus loin et tu réussiras) ;
- en facilitant la réussite et en la soulignant (« bravo, tu a réussi cette fois »), le feed-back exerce un effet puissant sur l'estime de soi, ce qui aura des conséquences très favorables sur l'entretien de la motivation et l'envie de continuer à progresser ;
- enfin, le feed-back est l'instrument le plus important à la disposition de l'enseignant pour orienter la motivation vers des buts d'implication dans la tâche (ou buts d'apprentissage), et non vers des buts d'implication de l'ego (ou buts de performance). On parle de climat motivationnel (Ames&Ames, 1984) pour évoquer les critères de succès qui sont projetés sur les individus par un professeur (ou un parent, ou un entraîneur). Dans cette perspective, les feedback porteront sur la prestation de l'élève, en référence à sa progression personnelle et l'atteinte du but de la tâche (« bien, tu as réussi à changer de rythme dans ton démarcage », « oui, cette fois tu as adopté le bon braquet dans l'escalade de cette côte », « essaie à nouveau, tu réussiras si tu augmentes la longueur de ton pré-appel avant de taper le mini-trampoline »), et non sur sa personne (« bravo, tu es très fort », « bien, tu es arrivé le premier », « décevant, tu as encore été battu »). En d'autres termes, les rétroactions verbales de l'enseignant envers l'apprenant porteront sur « ce qu'il fait », et non sur « ce qu'il est ». De plus, les feedback éviteront les comparaisons sociales, et ils veilleront à dédramatiser le résultat des compétitions.

Quelques références :

- Françoise Labridy :« *la connaissance des résultats aurait une fonction motivationnelle, la performance est améliorée par sa communication. Le fait de savoir si on se rapproche du but est générateur de motivation.* »
  La motivation et l'effort, in APS, efficience motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990.
- M.Pieron indique que l'une des fonctions du feed-back (à côté de la connaissance des résultats) est aussi de « *réagir de manière affective. Ce type de réaction se distingue de l'évaluation par le fait qu'elle vise surtout à encourager et à inciter à l'effort. (...) Nous regrettons qu'elle (cette réaction) ne soit pas plus fréquente. Intensifier les efforts des élèves, les encourager, les approuver contribue au climat de travail et de progrès dans une classe.* »
  Pédagogie des activité physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS, 1992.
- Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier : « *Des enseignants encourageants : les élèves ont besoin de savoir qui sont importants pour leur professeur et que ceci manifestent leur encouragement en étant présent aux activités dans lesquelles ils participent et soulignent leur performances entre temps opportun*. »
  Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.
- Sur les différents types de buts : Nicholls (1984) dinstigue buts d'implication dans la tâche *versus* implication de l'Ego ;
  Dweck et Elliot (1983) distingue buts d'apprentissage *versus* performance ;
  Ames (1984) distingue buts de maîtrise *versus* performance.
- E.Thill : « *Pour maintenir l'engagement motivationnel des individus, et notamment ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés, il serait donc souhaitable de modifier leurs buts. Par exemple, leur donner des buts accessibles en dosant l'activité ou en les confrontant à des modèles réels ou symboliques de manière à*

augmenter leur confiance en soi. Mais une telle mesure n'apparaît pas toujours suffisante. Une autre possibilité consiste à modifier le contenu des buts ou des standards de référence, c-a-d à inciter les individus à se fixer des buts autoréférés dont on a rappelé les différentes conséquences positives. » « Pour éviter que les sujets s'engagent dans des manœuvres défensives en réduisant leurs efforts, une première solution consiste à stimuler les perceptions de compétence. (…) Une façon de procéder consiste, par exemple, à fournir aux individus du « feedback informationnel ». Il s'agit d'une rétroaction qui influence positivement les sentiments de compétence et d'autonomie des individus (« Bravo. Tu as réalisé l'exercice comme tu avais choisi de la faire au vu des résultats précédents »).
Pour raffermir les perceptions de compétence, il convient également de reconnaître toutes les formes de compétence que les individus peuvent manifester : technique, cognitive, émotionnelle ou sociale. Ainsi, un entraîneur peut publiquement féliciter un joueur de sports collectifs qui a été en mesure de lire la stratégie de l'équipe adverse et a proposé des réponses adaptées à ses équipiers pour la déjouer. »
La motivation et l'effort, Paris, PUF, 1999.

- A.Lieury & F.Fenouillet : « *Il faut redonner de nouvelles attitudes, plus informatives qu'évaluatives, tant aux élèves qu'aux enseignants pour que les résultats négatifs soient utilisés comme des informations vers un meilleur apprentissage plutôt que comme une sanction et une attaque de la compétence perçue. Il faut favoriser le but d'apprentissage. Savoir que l'échec est appris, et non dû au destin ou à l'hérédité, ouvre la porte vers un réapprentissage de la réussite.* »
Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

- Barbara Knapp : « *Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres* ».
Sport et motricité, Paris, Vigot, 1971.

- G.-C.Roberts & D.-C.Treasure : « *Le climat motivationnel, se rapporte aux critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent… à l'intérieur du contexte de réalisation. La manière dont ces personnes agissent et réagissent à ce qu'ils font entraîne chez les sportifs ou les élèves, des perceptions particulières relatives aux critères qu'on utilise pour les juger. Selon ces critères, le contexte instauré correspondra à un climat soit de maîtrise soit de performance. Le climat de maîtrise est celui qui valorise principalement l'effort, les challenges et les progrès personnels tandis que dans le cadre d'un climat de performance, les aspects liés à la comparaison sociale tels que « battre les autres » sont privilégiés.* »
EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport : Glyn C.Roberts et Darren C.Treasure, in Revue EPS n° 280, 1999.

<u>Nuance</u> **:** **"** trop de feed-back tue le feed-back ». Cette expression signifie que parfois, les rétroactions informationnelles sont inutiles, voire dommageables à la motivation. Ainsi, un élève peut ressentir comme un manque de compétence le fait que l'enseignant s'adresse très souvent à lui pour l'aider : « si l'enseignant vient toujours vers moi, c'est que je suis « mauvais » ». De plus, cette « sollicitude » risque d'exercer un effet négatif sur son impression de liberté dans la séance et donc sur son sentiment d'autodétermination, dont a vu l'importance pour la motivation intrinsèque. Le feedback se comporte donc, vis-à-vis de la motivation, comme « une arme à double tranchant ».
Par ailleurs, si le feedback est de nature à valoriser l'élève, il faut rester crédible pour en conserver les avantages : il ne s'agit pas de leurrer l'apprenant sur la qualité de sa prestation, car celui-ci ne sera pas dupe longtemps.

III. Evaluation

3.1 L'évaluation comme génératrice de sens pour l'élève

Données sur la motivation : nous avons déjà indiqué qu'un individu accepte généralement de s'engager dans une entreprise s'il est capable d'en percevoir l'objectif, et si cet objectif a de la valeur à ses yeux. Dans cette perspective, l'évaluation peut être un moyen pour l'élève de se projeter dans le futur, et d'éprouver une motivation liée à cette projection. L'évaluation est génératrice de sens car elle aide l'élève à rattacher le présent et l'avenir : elle l'aide à se penser différent dans le futur.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'évaluation exerce un effet bénéfique sur la motivation à trois conditions :

- communiquer très tôt dans le cycle les modalités de l'évaluation terminale ;
- critérier l'évaluation sommative de façon à ce que l'apprenant puisse comprendre sa note, et de façon à ce que l'évaluation concrétise la nature des progrès à effectuer (l'évaluation ne doit pas être une entreprise « mystérieuse ») ;
- organiser des dispositifs d'évaluation formative qui aident l'élève, régulièrement, à apprécier l'évolution des ses conduites motrices au regard des objectifs fixés et à contrôler sa progression (avec une situation de référence clairement critériée par exemple, et reproduite à différents moments du cycle). Ces dispositifs seront d'autant plus motivant qu'ils impliqueront les élèves, à l'instar des modalités de co-évaluation ;

Quelques références :

- A.M. Deruaz : « *La motivation des élèves se trouve renforcée car elle grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances* ».
L'évaluation formatrice, source de motivation, in Cahiers pédagogiques, n°300, janvier 1992.
- Jean-Marie de Ketele : « *Le maître doit attacher beaucoup d'importance à l'intégration par l'élève des critères de performance en communiquant clairement ses attentes dans le cadre d'un contrat didactique.* »
L'évaluation, approche descriptive et prescriptive. De Boeck, Bruxelles, 1986.
- B.Maccario : « *Par-delà les conditions d'une plus grande cohérence entre recueil des données et évaluation, l'explicitation des critères est essentielle pour qu'avec les élèves, l'évaluation puisse s'établir selon des voies contractuelles ».*
L'évaluation, in P.Arnaud et G.Broyer, Psychopédagogie des APS, Privat, Toulouse, 1985.
- Alain Hébrard : « *L'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer.* »
L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue EPS&STAPS, 1986.
- Loi d'orientation sur l'éducation : « *L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts.* »
Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.
- J.Nuttin : « *L'activité de l'apprenant est dirigée vers et régulée par un résultat à atteindre.* »
Théorie de la motivation humaines, Paris, PUF, 1980.
- Proverbe chinois : « *Il n'est point de bon vent pour celui qui n'a point de port.* »
- J.-A.Méard (à propos de la co-évaluation) : « *L'évaluation n'est plus un but en soi, un contrôle ; en leur appartenant, elle prend du sens*. »
La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ?, in Revue EPS n°207, 1987.

Nuance **:** il peut parfois être légitime de ne pas communiquer à l'avance les modalités et le contexte exacts de l'évaluation terminale, notamment lorsque l'enseignant cherche à apprécier la dimension transversale des apprentissages, en vérifiant s'ils sont susceptibles d'être « généralisés » au-delà de leur contexte d'acquisition (et donc s'ils sont de véritables compétences).
Par ailleurs, communiquer précocement les modalités d'évaluation dans le cadre d'un contrat didactique risque d'agir sur la motivation extrinsèque, car la mise en perspective de la notation peut « motiver » les élèves, mais pour de « mauvaises » raisons, c'est à dire des raisons qui concernent moins l'apprentissage en lui-même que la valeur de la note.

3.2 L'évaluation agit sur la nature des buts des élèves

Données sur la motivation : nous avons déjà indiqué, avec Nicholls (1984), que les élèves pouvaient être animés par deux grands types de buts : des buts compétitifs, et des buts de maîtrise. Les premiers sont surtout axés sur l'image sociale qui est donnée aux autres, alors que les seconds mettent en valeur la progression et l'apprentissage. Nous avons par ailleurs évoqué l'importance de valoriser les buts de maîtrise, car les buts compétitifs n'invitent pas forcément les enfants à déployer les efforts nécessaires pour progresser. Parfois, à des fins de préservation de l'estime de soi, les élèves préfèrent « refuser » d'apprendre, ou développent des stratégies motivationnelles destinées à protéger leur ego. Nous avons également souligné l'importance du climat motivationnel (Ames&Ames, 1984) pour orienter les enfants et les adolescents vers tel ou tel type de but. L'évaluation participe à ce climat : selon Epstein (1988), elle intervient en effet dans le TARGET, acronyme qui désigne un ensemble de variables agissant sur le climat motivationnel (les autres variables sont : tâche, autorité, reconnaissance, groupement, temps).

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : c'est en portant sur les progrès et la maîtrise des compétences apprises (et non les seules performances brutes), et en étant privées ainsi qu'auto-référées (sans comparaison avec les autres), que les procédures d'évaluation participeront à orienter la motivation des enfants vers l'apprentissage, et non vers la démonstration de leur compétence. L'essentiel est de permettre à l'évaluation de confronter le sujet à des objectifs référencés à lui-même. Ces conditions permettront à l'évaluation de passer d'une logique de comparaison sociale à une logique de maîtrise.

Quelques références :

- R. Pantanella : « *Avant l'évaluation critériée qui objective quelque peu la notation et la rend partiellement compréhensible, le noté était nu. La note giflait cruellement son intimité ou la flattait outrageusement. Si je note aujourd'hui, j'essaie de dire quoi et je ne laisse pas supposer à l 'élève que c'est là une opération mystérieuse qui le prend en écharpe et broie ou exalte son ego* ».
  De la note… à l'évaluation, du côté de la notation, in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991.

- J.-P.Famose : « *La présence d'objectifs référencés par rapport à soi et non par rapport aux autres d'une part, et les consignes demandant d'augmenter ses propres performances d'autre part, constituent l'essence d'un climat de maîtrise* »
  L'apprentissage moteur : rôle des représentations, Ed. Revue EPS, Paris, 1991.

Nuance **:** bien sûr, la notion de performance n'est pas à éliminer complètement de l'évaluation en éducation physique et sportive, sous peine de dénaturer certaines activités au sein desquelles cette notion est particulièrement prégnante (notamment les activités barèmées).

3.3 L'évaluation comme génératrice de rôles et de nouvelles responsabilités

Données sur la motivation : nous avons vu que la délégation de responsabilités est susceptible d'agir favorablement sur la motivation intrinsèque, notamment en intervenant positivement sur le sentiment de compétence et la confiance en soi (puisque l'élève n'est pas « infantilisé »), ainsi que sur le sentiment d'autodétermination (puisque l'enseignant relâche en peu, au moins en apparence, son pouvoir).

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'évaluation peut être le lieu de la délégation des rôles et des pouvoirs. Ainsi l'évaluation formatrice fait confiance à l'élève et le rend autonome dans la conduite de ses stratégies d'apprentissage. Elle autorise une appropriation des critères de l'enseignant, une autogestion des erreurs, ainsi qu'une maîtrise des outils d'anticipation et de planification de l'action. Surtout, elle fonde son efficacité didactique sur l'apprentissage de l'auto-évaluation, auto-évaluation qui devient le maître mot de tout le dispositif d'apprentissage. Mais elle ne peut se développer que dans le cadre d'un espace de liberté laissé à l'apprenant, espace de liberté qui s'incarnera par exemple dans des dispositifs de co-évaluation (dispositifs qui par ailleurs répondent favorablement au besoin d'affiliation des élèves).

Quelques références :

- J.A Méard affirme, à propos de la co-évaluation : « *investis d'une responsabilité institutionnelle, les adolescents s'impliquent dans le processus d'apprentissage de manière édifiante* » (…) « *L'évaluation n'est plus un but en soi, un contrôle ; en leur appartenant, elle prend un sens* ».
  La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ?, in Revue EPS n°207, 1987.

Nuance **:** attention à ce que l'évaluation, même formative ou formatrice, ne soit pas toute la pédagogie, et ne prenne notamment pas le pas sur le temps d'engagement moteur nécessaire aux progrès dans le domaine des APSA (dérive « intellectualiste » de l'EPS).
Par ailleurs, la délégation de pouvoirs ne concernera pas (ou très peu), l'évaluation sommative, celle-ci devant rester aux mains de l'enseignant pour des raisons institutionnelles.

3.4 L'évaluation et le statut de l'erreur

Données sur la motivation : afin de rester motivé face à l'erreur et ne pas se décourager, l'élève doit comprendre que l'erreur concerne « *ce qu'il fait et non ce qu'il est* » (O.Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980). S'investir, participer, répéter en EPS comporte un risque consubstantiel à tout apprentissage : le risque de l'échec, et donc celui de se montrer incompétent au sein d'une société où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré. L'élève doit donc comprendre et accepter la dimension contingente de l'erreur : elle doit être vue comme un chemin qui mène à la réussite. Les données relatives aux attributions causales expliquent comment les élèves peuvent interpréter leurs erreurs d'une façon qui met ou ne met pas en péril leur perception de compétence (l'estime de soi). B.Weiner (1974) distingue trois dimensions caractérisant les attributions causales, c'est à dire les explications des résultats : la causalité (interne ou externe), la stabilité (stable ou instable), et la contrôlabilité (contrôlable ou incontrôlable). Selon J.Kuhl (1977), à l'adolescence, le mode d'attribution causale principale est la compétence (d'ailleurs, les études montrent que les enfants ne différencient que progressivement les notions de compétence et d'effort). C'est pourquoi face aux erreurs, certains adolescents sont souvent amenés à déployer des stratégies motivationnelles (J.-P Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001) destinées à préserver leur estime de soi. Or ces stratégies sont rarement favorables aux apprentissages ; c'est le cas notamment des stratégies d'auto-handicap, qui « *consistent paradoxalement, dans le but de préserver l'estime de soi, à dresser soi-même des obstacles sur la route de ses propres succès ou non de son propre progrès. Il peut se traduire par une diminution de l'effort, par le choix de tâches trop faciles ou trop difficiles…* » (J.P. Famose, dossier EPS n°35, 1996).

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : bien sûr, l'erreur est mise en évidence dans un dispositif d'évaluation formative et ou formatrice, ou plus généralement dans le cadre de la connaissance des résultats de l'action, car son identification est indispensable à l'apprentissage (si je ne repère pas mes erreurs, je les reproduits). Néanmoins, l'enseignant s'attache à organiser ses procédures de façon à valoriser un statut positif de l'erreur. Il s'agit d'offrir à chaque apprenant un espace de sécurité physique et psychologique au sein duquel « on a le droit de se tromper » : en EPS, l'erreur est possible sans risquer la faillite de l'estime de soi. Ce qu'il faut absolument éviter, ce sont les explications internes, stables et incontrôlables des résultats. A aucun moment, l'apprenant ne doit être amené à penser que « de toutes façons cela ne change rien, que je travaille ou pas, je n'y arriverai pas ». Cet élève, qui pense n'avoir aucun contrôle sur la situation, n'est pas enclin à fournir les efforts nécessaires pour surmonter ses erreurs. Parfois même, il ne s'investira pas dans les apprentissages proposés, car apprendre, c'est risquer de se tromper. Une des solutions consiste à exploiter les données relatives aux attributions causales : grâce à ses feedback notamment, l'enseignant peut amener l'élève à ne pas expliquer ses erreurs par des facteurs internes et stables (tel que le manque de compétence). Afin de créer un climat motivationnel favorable à des buts d'implication dans la tâche, l'enseignant soulignera les erreurs, mais en veillant scrupuleusement à en préciser la nature (ce qui permet à l'élève de focaliser davantage son attention sur l'apprentissage que sur la comparaison avec autrui). Les feedback seront informationnels et compareront les prestations aux critères de réussite et de réalisation. Face aux erreurs répétés, l'enseignant aidera l'élève à les expliquer par des facteurs instables et internes, comme la manque d'effort. Surtout, il évitera de le réprimander devant les autres, ou de lui exprimer de la pitié. Enfin, en vue de préserver l'estime de soi, le professeur d'EPS veillera à reconnaître toutes les formes de compétences de ses élèves : technique, cognitive, émotionnelle ou sociale. Ainsi l'apprenant acceptera plus facilement ses erreurs, car celle-ci ne mettront pas en danger son sentiment de compétence.

Quelques références :

- Olivier Reboul: « *Au lieu d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est.* »

  « *A l'école, on a le temps; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes.* »
  Qu'est-ce qu'apprendre, Paris, PUF, 1981.

- A.Giordan : « *L'élève doit savoir qu'il a droit à l'erreur, productrice de sens, et avoir la possibilité de l'explorer. Loin d'être un frein, une stratégie de l'erreur est à mettre en place (…) Quand le climat est serein dans la classe, l'erreur n'est plus une faute.* »
  Apprendre !, Paris, Editions Belin, 1998.

- Programme du cycle central (1997) : « *L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptables les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès.* »

- Covington et Beery (1976) ont trouvé que les enfants ayant une basse estime de soi adoptaient des stratégies qui consistaient, afin d'éviter de paraître incompétent, à ne pas participer aux activités, à ne pas s'investir de manière intense, et à se fixer des buts non réalistes.

- E.Thill : « *En cas d'échec répétés, il importe d'éliminer les explications dysfonctionnelles par des facteurs internes et stables (« le manque de compétence ») ou globaux (« cela arrive dans toutes sortes de situations »). En aidant les individus à expliquer ses échecs par des facteurs instables et internes par exemple (« le manque d'effort »), ils seront*

conduits à contrôler davantage les mauvaises choses qui arrivent dans leur environnement et à réduire l'incertitude inhérente aux situations d'évaluation et de compétition. »

« *Pour éviter que les sujets s'engagent dans des manœuvres défensives en réduisant leurs efforts, une première solution consiste à stimuler les perceptions de compétence. (...) Une façon de procéder consiste, par exemple, à fournir aux individus du « feedback informationnel ». Il s'agit d'une rétroaction qui influence positivement les sentiments de compétence et d'autonomie des individus (« Bravo. Tu as réalisé l'exercice comme tu avais choisi de la faire au vu des résultats précédents ») (...) il convient = de reconnaître toutes les formes de compétence que les individus peuvent manifester : technique, cognitive, émotionnelle ou sociale. Ainsi, un entraîneur peut publiquement féliciter un joueur de sports collectif qui a été en mesure de lire la stratégie de l'équipe adverse et a proposé des réponses adaptées à ses équipiers pour la déjouer (...) Un autre moyen consiste à induire ou à raffermir leur sens de contrôle personnel, c-a-d la perception d'autonomie. On augmente la perception d'autodétermination en considérant les sujets comme des personnes responsables et redevables de leurs propres actions. (...) En cas d'échec répétés, il importe = d'éliminer les explications dysfonctionnelles par des facteurs internes et stables (« le manque de compétence ») ou globaux (« cela arrive dans toutes sortes de situations »). En aidant les individus à expliquer ses échecs par des facteurs instables et internes par ex. (« le manque d'effort »), ils seront conduits à contrôler davantage les mauvaises choses qui arrivent dans leur environnement et à réduire l'incertitude inhérente aux situation d'évaluation et de compétition* ».
Compétence et effort, Paris, PUF, 1999.

- Abramson (1978) : « *Un élève qui attribue son échec à une cause interne, stable et incontrôlable aura de faibles attentes de succès et une faible motivation subséquente. Cette attribution causale peut conduire à un profond sentiment de résignation appelé « impuissance apprise »* ».

Nuance **:** créer les conditions d'un statut positif de l'erreur à l'école, cela ne signifie pas négliger ou ignorer les erreurs. D'une part une connaissance précise des résultats de l'action est indispensable à l'apprentissage, d'autre part il ne s'agit pas de leurrer l'élève sur la qualité de sa prestation : il ne sera pas dupe longtemps.

3.5 L'évaluation et la motivation extrinsèque

Données sur la motivation : divers travaux (notamment E.Deci, Intrinsic motivation, Plenum, New-York, 1975) ont montré que les récompenses causent une diminution de la motivation intrinsèque. En situation de récompense, le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en tirer mais pour des motifs extrinsèques, et s'il n'est plus récompensé, il n'est plus motivé (la motivation intrinsèque a « disparu »). L'explication provient d'une relation avec le sentiment d'autodétermination : récompenser quelqu'un, c'est en effet diminuer le sentiment de contrôlabilité de l'environnement dans lequel il évolue. L'effet des récompenses surajoutées apparaît comme défavorable dans certaines tâches, des tâches attrayantes comme découvrir une règle, comme favorable dans les tâches répétitives et monotones.

Conséquences pour l'enseignant d'EPS : l'évaluation est souvent appelée à la rescousse par les enseignants pour « motiver » les élèves. Agissant comme une menace ou une récompense, le rappel de son échéance vise à renforcer la participation de l'apprenant, et son assiduité au travail. L'annonce de la notation peut être aussi un instrument de répression permettant de faire régner la discipline en classe (lire la citation de P.Perrenoud ci-dessous).
Néanmoins, en raison des effets délétères à moyen et long terme de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque, nous ne recommandons pas, en EPS, l'usage de l'évaluation sommative comme moyen de catalyser l'engagement des élèves. D'ailleurs, jusqu'à présent, nous avons organisé nos arguments pour construire des procédures favorables à une motivation intrinsèque. Néanmoins, dans certaines situations, et notamment lorsque les élèves ne manifestent a priori aucun intérêt pour l'activité, cela peut lui permettre de créer un starter à l'apprentissage. L'enjeu est ici d'impulser une participation active des élèves grâce à la perspective d'une évaluation prochaine (et donc d'une note), participation à partir de laquelle l'enseignant pourra ensuite greffer des procédures didactiques et pédagogiques cette fois plus favorables à une motivation intrinsèque orientée vers l'apprentissage et les progrès.

Quelques références :

- E.Deci : étude montrant l'effet délétère de la motivation extrinsèque (récompenses de toutes sortes) sur la motivation intrinsèque.
Intrinsic motivation, New York, Plenum, 1975.

- A.Lieury, F.Fenouillet : « *Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c-a-d par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller.* »
Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

- M.Durand : « *Si l'on récompense l'engagement d'un individu dans une tâche originairement intéressante pour lui, son investissement à l'égard de cette tâche diminue lorsqu'on cesse de le récompenser.* »
  L'enfant et le sport. Paris, PUF, 1987.

- Philippe Perrenoud : « *Parmi les fonctions de l'évaluation que les maîtres n'aiment guère évoquer, on retiendra, dès le primaire puis massivement dans le secondaire, l'aide au maintien de l'ordre, l'usage de la note comme instrument de contrôle social et d'incitation au travail.* »
  La fabrication de l'excellence scolaire. 1984.

- Philippe Mérieu : « *Nous sommes toujours dans une transaction, dans un travail permanent sur le désir, un effort pour aboutir à un compromis tenable sans passer – ou en passant le moins possible – par la répression ou la manipulation.* »
  EPS interroge Philippe Mérieu, in Revue EPS n°258, 1996.

Nuance **:** encore une fois, la motivation extrinsèque sera exploitée avec une grande parcimonie de la part de l'enseignant, car elle « parasite » le sentiment d'autodétermination de l'élève. Par ailleurs, elle n'est pas compatible avec une « *motivation continuée* » (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001) support de la gestion future de sa vie physique, puisqu'une fois la récompense disparue, l'intérêt pour l'activité disparaît aussi.

Conclusion 1

« *Il faut enseigner, mais il ne suffit pas de le décréter pour que l'apprentissage se produise ; il faut y rajouter un peu de rigueur, un peu d'imagination, un peu de rationalité et un peu de désir* » (Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, Paris, PUF, 1985).
Nous avons vu que de nombreuses pistes peuvent être explorées par l'enseignant pour générer ce désir d'apprendre. Du côté de la conception didactique, si les préférences des élèves peuvent être considérées dans la planification des APSA, et après avoir choisi un mode d'entrée compatible avec les représentations des apprenants, l'enseignant veillera surtout à construire des tâches raisonnablement difficiles, nouvelles et variées, porteuses de sens, si possible ludiques, et perçus comme des défis à surmonter. Du côté des mises en œuvre pédagogiques, l'enseignant organisera ses interventions en adoptant un style d'enseignement plus « informant » que « contrôlant » tout en restant proche de ses élèves, il veillera à donner du sens aux apprentissages grâce à une pédagogie du projet, il répondra au besoin de mouvement au moyen d'une maximalisation du temps d'engagement moteur, et il considérera le besoin d'affiliation dans la constitution des groupes, tout en choisissant ses feedback de façon à installer un climat motivationnel propice aux buts de maîtrise. Au-delà d'une action réfléchie, limitée, et provisoire sur la motivation extrinsèque, les procédures d'évaluation profiteront aussi à la motivation des élèves, car elles confèrent du sens aux situations d'apprentissage scolaire, elles ont le pouvoir d'interagir avec la nature des buts qui animent les apprenants, elles participent au statut de l'erreur, en même temps qu'elles sont l'occasion d'une dévolution de rôles valorisants et de responsabilités inédites.

Les données actuelles sur la motivation, qu'elles soit scientifiques ou qu'elles émanent des enquêtes de terrain, aident ainsi l'enseignant à choisir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement propices à l'envie d'apprendre, et donc aussi favorables, de proche en proche, à l'apprentissage des élèves en éducation physique. En réalité, ces procédures agissent moins sur l'émergence d'une motivation, que sur la nature des buts qui gouvernent les conduites des apprenants. Car ce que les données sur la motivation nous ont montrées, c'est qu'il est faux de croire que les élèves ne sont pas motivés. En réalité, tous les élèves sont motivés à faire quelque chose, mais pour des motifs qui ne « collent » pas toujours aux exigences de l'institution scolaire. Ainsi, les élèves sont « motivés » à dépenser de l'énergie, à « être avec les copains », à éprouver des émotions positives, à réussir des « défis », à progresser, à décider et choisir en toute liberté, à se prouver et à prouver aux autres leur expertise… Dès lors, lorsque nous affirmons que nous souhaitons « motiver nos élèves », nous serions plus avisés d'affirmer que nous souhaitons soit « modifier leurs buts », soit faire correspondre les situations d'apprentissage scolaires à leurs besoins préalables.
Pourtant, parmi ces nombreux buts, l'un d'eux prend peut-être le pas sur tous les autres : il s'agit de la préservation et du renforcement de l'estime de soi. Nous avons vu effectivement que de nombreuses solutions pour optimiser la motivation des apprenants supposent une intervention interagissant avec le sentiment de compétence. Ainsi que le postule Jean-Pierre Famose, « *c'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS* » (La motivation en éducation physique et en sport, Paris, A.Colin, 2001). Dès lors, « *l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être « bons », d'être reconnus comme « bons » à un moment donné dans un domaine déterminé* » (J.Florence, J.Brunelle, G.Carlier, Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998).

Il existe un enjeu qui intègre et dépasse la recherche de procédures d'enseignement suscitant et préservant l'envie d'apprendre. Il s'agit de la motivation continuée, que nous définissons comme une motivation qui sort des murs de l'école, pour rejaillir sur des pratiques corporelles librement consenties. En paraphrasant Jean Roche, pour qui « *l'EPS, c'est ici et maintenant, pour ailleurs et plus tard* », nous voudrions défendre l'idée que la motivation, c'est ici et maintenant, pour ailleurs et plus tard. Sans cette motivation continuée, pas de véritable gestion future de sa vie physique…

Conclusion 2

« *Je rêve d'une école où la punition serait d'être privé aux cours* » (Sacha Guitry, Pasteur, 1919).
Nous avons vu que de nombreuses pistes peuvent être explorées par l'enseignant pour donner à cette belle utopie une part de réalité. Du côté de la conception didactique, après avoir choisi des APSA et choisi des modes d'entrée prenant en compte les représentations des élèves, l'enseignant veillera à construire des tâches dont les principales qualités sont bien résumées par cette citation d'Annie Mansy : « *Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention, et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite* » (Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficience motrice et développement de la personne, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1990). Du côté des mises en œuvre pédagogiques, l'enseignant organisera ses interventions en adoptant un style d'enseignement plus « informant » que « contrôlant » tout en restant proche de ses élèves, il veillera à donner du sens aux apprentissages grâce à une pédagogie du projet, il répondra au besoin de mouvement au moyen d'une maximalisation du temps d'engagement moteur, et il considérera le besoin d'affiliation dans la constitution des groupes, tout en choisissant ses feedback de façon à installer un climat motivationnel propice aux buts de maîtrise. Au-delà d'une action réfléchie, limitée, et provisoire sur la motivation extrinsèque, les procédures d'évaluation profiteront aussi à la motivation des élèves, car elles confèrent du sens aux situations d'apprentissage scolaire, elles ont le pouvoir d'interagir avec la nature des buts qui animent les apprenants, elles participent au statut de l'erreur, en même temps qu'elles sont l'occasion d'une dévolution de rôles valorisants et de responsabilités inédites.

Les données actuelles sur la motivation, qu'elles soit scientifiques ou qu'elles émanent des enquêtes de terrain, aident ainsi l'enseignant à choisir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement propices à l'envie d'apprendre, et donc aussi favorables, de proche en proche, à l'apprentissage des élèves en éducation physique. Ces données nous ont amenées à considérer trois points essentiels. Selon le premier, il est souvent important de doser, d'ajuster, de contrôler pour motiver. Ainsi nous avons vu que de nombreux paramètres contribuant à la motivation s'envisagent sous la forme d'optimums : c'est le cas de la difficulté, de la nouveauté, du risque, de la fréquence des rétroactions, etc. Comme le précise André Giordan « *tout est affaire de régulations (...), il faut souvent envisager des optimums. Plus n'est pas synonyme de mieux en la matière* » (Apprendre !, Paris, Belin, 1998). Le second point nous invite à considérer l'omniprésence de la notion d'estime de soi dans les problématiques motivationnelles. La préservation et le renforcement du sentiment de compétence étaient effectivement sous-jacents dans pratiquement toutes les procédures d'enseignement que nous avons proposées. Ainsi que le postule Jean-Pierre Famose, « *c'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS* » (La motivation en éducation physique et en sport, Paris, A.Colin, 2001). Le troisième point nous amène à voir dans la motivation un phénomène hypercomplexe. D'une part, les conduites des individus ne se laissent pas réduire à des causes simples et uniques : les buts sont nombreux, variés, et souvent en interaction. D'autre part, les interventions pour susciter et entretenir la motivation sont elles aussi complexes, variées, et parfois paradoxales, certaines interventions pouvant être, selon les élèves ou le contexte, plutôt favorables ou plutôt défavorables à la motivation. Enfin, les relations entre motivation et apprentissage ne sont pas unidirectionnelles, mais plutôt interactionnelles : si la motivation conduit à l'apprentissage, l'apprentissage agit aussi sur la motivation.

L'essentiel de notre développement s'est porté sur la motivation intrinsèque. Au-delà des justifications didactiques liées au désir d'apprendre, nous avons valorisé et recherché cette motivation car elle nous semble être la seule à forger des hommes libres et conscients de leurs responsabilités. Ce type de motivation en effet « n'instrumentalise » pas les individus, dans le sens où elle ne conditionne pas leur participation à un « contrôle » extérieur. Dès lors, elle est indispensable à la constitution d'un futur citoyen, capable de faire des choix éclairés tout en respectant ceux des autres. En ce sens, toute réflexion ou action sur la motivation peut être rattachée à un projet idéologique : « quel type d'homme veut-on pour demain ? »

Notes

Conclusion

« Il faut souvent envisager des optimums. Plus n'est pas synonyme de mieux en la matière » (Giordan).

La motivation se fonde sur des besoins : besoin de se sentir compétent, auto-déterminé, besoin de jeu, d'être avec les autres. Peut-être besoin de se sentir compétent le plus important ?

« *La motivation est un phénomène complexe qui ne se laisse pas réduire à une cause simple et unique* » → les interventions aussi sont complexes et variées, pas de solution unique.

La problématique de la motivation est réussie lorsque se rejoignent les motivations des élèves et celles de l'enseignant : ce n'

« *Je rêve d'un école où la punition serait d'être privé d'assister aux cours* ». Sacha Guitry, Pasteur, 1919.

La motivation continuée est fondamentale pour au moins deux raisons. La première est qu'il devient de plus en plus évident, dans la société actuelle, que l'EPS doit être une discipline continue qui doit pouvoir se pratiquer en dehors du contexte scolaire et non une activité exclusivement réservée à cette institution. Cette idée est d'ailleurs implicitement prise en compte dans le 3e objectif des IO de l'EPS : « apprendre à gérer sa vie physique future ». Ainsi, il peut être tout aussi important, sinon plus, pour l'école d'encourager chez les élèves un désir d'apprendre et de pratiquer les APS que de se préoccuper des habiletés sportives particulières qu'ils ont apprises à un moment donné.

Mais la motivation continuée est importante pour une autre raison. L'apprentissage en EPS et la réussite en sport dépendent très fortement de la quantité de pratique réalisée. Celle-ci est en général insuffisante (les élèves n'ont que quelques heures d'EP par semaine, ce qui est bp trop peu pour développer les apprentissages). D'où l'importance d'encourager les jeunes à se reconfronter aux tâches scolaires (ou sportives) en dehors du contexte de l'école. C'est seulement la pratique continue, et pas seulement l'enseignement, aussi efficace soit-il, dans le cadre limité de l'école, qui créera un bon pratiquant sportif. Toute conception globale de l'enseignement de l'EPS ou du sport ne peut pas ignorer le fait que l'apprentissage, l'entraînement, et la répétition qui surviennent en dehors des séances régulières en cours d'EPS ou d'entraînement en club peuvent être aussi, sinon plus, importants que ce qui arrive à l'intérieur de la classe elle-même. Ainsi, il ne peut pas être mauvais de considérer, dans l'idéal, l'école, le collège, le lycée voire le club comme des endroits où l'apprentissage est initié et où l'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage est encouragé plutôt que des endroits où exclusivement (ou même principalement) il doit se produire. En d'autres termes, la motivation continuée doit être un objectif éducatif primordial aussi bien vis-à-vis de l'EPS que des autres disciplines.

Conclusion

Ouverture : La motivation continuée est fondamentale pour au moins deux raisons. La première est qu'il devient de plus en plus évident, dans la société actuelle, que l'EPS doit être une discipline continue qui doit pouvoir se pratiquer en dehors du contexte scolaire et non une activité exclusivement réservée à cette institution. Cette idée est d'ailleurs implicitement prise en compte dans le 3e objectif des IO de l'EPS : « apprendre à gérer sa vie physique future ». Ainsi, il peut être tout aussi important, sinon plus, pour l'école d'encourager chez les élèves un désir d'apprendre et de pratiquer les APS que de se préoccuper des habiletés sportives particulières qu'ils ont apprises à un moment donné.

Mais la motivation continuée est importante pour une autre raison. L'apprentissage en EPS et la réussite en sport dépendent très fortement de la quantité de pratique réalisée. Celle-ci est en général insuffisante (les élèves n'ont que quelques heures d'EP par semaine, ce qui est bp trop peu pour développer les apprentissages). D'où l'importance d'encourager les jeunes à se reconfronter aux tâches scolaires (ou sportives) en dehors du contexte de l'école. C'est seulement la pratique continue, et pas seulement l'enseignement, aussi efficace soit-il, dans le cadre limité de l'école, qui créera un bon pratiquant sportif. Toute conception globale de l'enseignement de l'EPS ou du sport ne peut pas ignorer le fait que l'apprentissage, l'entraînement, et la répétition qui surviennent en dehors des séances régulières en cours d'EPS ou d'entraînement en club peuvent être aussi, sinon plus, importants que ce qui arrive à l'intérieur de la classe elle-même. Ainsi, il ne peut pas être mauvais de considérer, dans l'idéal, l'école, le collège, le lycée voire le club comme des endroits où l'apprentissage est initié et où l'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage est encouragé plutôt que des endroits où exclusivement (ou même principalement) il doit se produire. En d'autres termes, la motivation continuée doit être un objectif éducatif primordial aussi bien vis-à-vis de l'EPS que des autres disciplines.

Réponse : faux de dire que les élèves ne sont pas motivés ; c'est la nature de la motivation et le type de but poursuivi qui pose ici pb.

Tous les élèves sont motivés à faire quelque chose. La nature de la motivation est liée aux types de buts que les élèves ont choisi de poursuivre en cours d'EPS ou en club. Si nous affirmons que tous les élèves sont motivés pour faire quelque chose, la question centrale n'est pas alors de savoir s'ils possèdent les ressources personnelles. Ils en ont. Tous ont du temps, de l'énergie, ou des habiletés (Maehr, 1984). Elle est plutôt de savoir comment et vers quel but ces ressources sont investies et avec quels résultats. Autrement dit, la question n'est pas de savoir si un élève est motivé mais plutôt de savoir comment, à quelles fins, et de quelle façon il est motivé. Si l'on observe, par ex., le déroulement d'un cours d'EPS, on peut y voir des enfants qui poursuivent des buts tout à fait différents. Comme l'a souligné Maehr (1984), quelles qu'en puissent être les raisons, bp d'élèves font des choses différentes. Rarement, ils font tous la même chose et souvent ils passent d'une chose à

l'autre. Même dans un cours très ordonné où le désordre est n'est pas toléré par l'enseignant, il n'est pas impossible d'observer que, lorsque ce dernier parle, seulement quelques élèves paraissent faire attention à ce qu'il dit. Certains font plus attention à ce que dit le camarade à côté d'eux. Des élèves peuvent répéter leur mouvement dans un coin tandis qu'un autre rêve apparemment. Ce sont des exemples de types de choix et de la variation dans les buts poursuivis que chaque enseignant peut constater régulièrement dans les comportements scolaires de ses élèves. Ces types de choix illustrent bien que le degré et la qualité de l'investissement dans des activités diverses sont au service de buts différents.

Lorsque les enseignants d'EPS observent le comportement de certains élèves en classe, il est souvent facile pour eux de les qualifier de « non motivés » alors qu'il est préférable de les considérer comme investissant leurs ressources ailleurs que dans les tâches motrices proposées.

Résumé : motivation = phénomène très complexe (cf Edgar Morin). Ainsi certaines interventions peuvent, selon les élèves ou le contexte, être plutôt favorables ou plutôt défavorables à la motivation (ainsi les louanges ?). Phénomène qui concerne les buts, les croyances, les affects, etc.

Réponse : oui, les motivations dépendent des interventions de l'enseignant, mais pas d'elles seules (attitude des parents / école, relations entre pairs, etc.) → phénomène complexe

Résumé : la principale source de motivation ne serait-elle pas liée à la protection d estime de soi ?
Nous tenterons de montrer par la suite que c'est le maintien, le développement ou encore la protection de l'estime de soi qui peuvent le plus fortement influencer le comportement motivationnel dans les APS. Bp de ce que font les pratiquants, que ce soit conscient ou non, est dirigé vers la maximalisation de leurs chances de se sentir bien vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils régulent de manière hédoniste leur comportement afin de maintenir ou promouvoir une image de soi positive ; ils s'efforcent de changer une image de soi négative et tentent de protéger leur estime de soi face aux menaces. Maintenir ou développer l'estime de soi est l'une des préoccupations personnelles (ou but d'ordre supérieur) que la plupart des pratiquants, qu'ils soient en club ou en cours d'EPS, poursuivent. Tous sont en effet fortement motivés pour se comporter de telle sorte qu'ils augmentent de manière positive les perceptions et les jugements qu'ils ont d'eux-mêmes. Lorsque ces perceptions sont menacés, ils s'efforcent désespérément de les protéger. C'est ainsi qu'ils apprennent à éviter les situations dans lesquelles ils manquent de confiance en eux et dans lesquelles ils s'exposent à être mauvais. Etant donné ce besoin fondamental de maintenir ou d'augmenter l'estime de soi, tous développent des stratégies pour faire face aux situations qui les menacent. Par exemple, Covington et Beery (1976) ont trouvé que les enfants ayant une basse estime de soi adoptaient des stratégies qui consistaient, afin d'éviter de paraître incompétent, à ne pas participer aux activités, à ne pas s'investir de manière intense et à se fixer des buts non réalistes, etc.
En tout cas, nous devons faire le pari de la motivation intrinsèque car c 'est elle qui fait homme libre et gestion de sa vie physique.

" Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne. "
Emile ou De l'éducation. 1762.

Comme le savoir, la motivation ne se transmet pas. Ainsi est-il un abus de langage d'affirmer qu'il faut motiver ses élèves. Nous préférons dire qu'il faut aménager les conditions permettant (pas à coup sûr) de faire émerger la motivation, et notamment le désir d'apprendre.

« Mais il ne faut pas ignorer l'écart irréductible entre toute logique d'enseignement et toute logique d'apprentissage. Faut-il croire que lesélèves désirent tjs spontanément apprendre ce que nous voulons leur enseigner et dans l'ordre où nous voulons le leur enseigner ? Faut-il postuler que notre enseignement inévitablement collectif et programmatique s'accorde tjs sans difficulté avec la diversité des histoires individuelles ? Il y aurait là bp de naïveté » Philippe Mérieu (ibid) → affrontation représentations des élèves et objectifs de l'enseignant : basket des rues qui valorise l'exploit individuel et l'école qui cherche plutôt à mettre l'accent sur l'organisation collective.

Début conclusion : « *Il faut enseigner, mais il ne suffit pas de la décréter pour que l'apprentissage se produise ; il faut y rajouter un peu de rigueur, un peu d'imagination, un peu de rationalité et un peu de désir* » (in L'école mode d'emploi. Paris, PUF, 1985). ?

ANNY MANSY

" Pour qu'un sujet soit intrinsèquement motivé par une tâche, on peut faire l'hypothèse qu'il est nécessaire que celle-ci soit dans une certaine mesure nouvelle, d'une complexité pas trop importante mais suffisante pour éveiller l'attention et qu'elle soit présentée de telle manière que le sujet puisse s'y sentir compétent et responsable de sa propre réussite. "

« Utiliser des récompenses extrinsèques dans le but de contrôler l'activité ne peut se concevoir
Aspects théoriques des motivations cognitives, in APS, efficience motrice et développement de la personne. AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990.

" Le défi pédagogique est toujours, non pas d'imposer un projet, mais d'amener l'enfant à adhérer par lui-même. "
Apprendre !, Paris, Editions Belin, 1998.

Finalement le plus important n'est-ce pas le pb de l'estime de soi : **J.FLORENCE, J.BRUNELLE, G.CARLIER**

« Dans le groupe classe hétérogène d'éducation physique obligatoire, grâce à la diversité des contenus d'enseignement (objectifs et pratiques), grâce aussi à la diversité des interventions (communications et organisations), l'essentiel de l'action pédagogique consiste à donner à chacun des élèves la possibilité d'être " bon ", d'être reconnus « bon » à un moment donné dans un domaine déterminé et d'y atteindre par lui-même et avec d'autres des motivations, des satisfactions et des acquisitions qui lui soient propres tout en développant ainsi en lui le désir de continuer à pratiquer et à apprendre après et en dehors des cours. »

Enseigner l'éducation physique au secondaire. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

JEAN PIERRE DOLLE

" Nous ne pouvons faire l'économie d'une conception érotique de l'apprentissage ».

Edgar Thill

Nombreux sont les psychologues qui considèrent la perception de compétence comme un déterminant essentiel des conduites d'accomplissement. La perception de compétence personnelle joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire, affecte grandement la réalisation d'une perf. sportive ou conditionne le déroulement d'une carrière professionnelle.

Par conduite d'accomplissement, on fait référence à toute situation dans laquelle un individu s'efforce d'atteindre un but conforme à un modèle d'excellence, but qui peut être ensuite évalué, par soi-même ou par autrui, en fonction des résultats obtenus (= démontrer sa compétence et éviter de paraître incompétent).

Si on demande à des enfants d'indiquer les causes de leurs succès scolaires, on constate qu'avec l'âge, ils attribuent de plus en plus leurs perf. à leurs habiletés propres et expliquent moins celles-ci par l'effort déployé.

1. Les données suggèrent que les enfants ne différencient que prog. les notions de compétence et d'effort. Ce n'est que prog. que les individus peuvent concevoir que le manque de compétence peut limiter les effets de l'effort, ou, inversement, que des variations d'effort affectent les effets d'une quelconque capacité. En fait, comme on le montrera dans la première partie, une appréciation correcte de la compétence exige que soient non seulement différenciées entre elles les notions de compétence et d'effort, mais = celles de compétence, de difficulté et de chance. Cette différenciation de la compétence par rapport à des notions qui lui sont reliées semble dépendante des progrès de la pensée logique et probabiliste, mais pas seulement.
   Une appréciation correcte de la compétence exige = que soient mis en œuvre des processus de comparaison sociale. Pour évaluer la capacité d'un individu dans quelque domaine que ce soit, il convient donc de prendre en considération les deux éléments suivants. D'une part, un acteur ou un observateur ne peut déterminer le niveau de compétence qu'en comparant les résultats obtenus par d'autres personnes ou par ceux d'un groupe de référence (ex. des tests d'intelligence). D'autre part, pour tirer une conclusion valide sur le niveau de compétence manifesté par une personne, on doit s'assurer que celle-ci a déployé un effort minimal. On ne peut, en effet, déterminer le niveau de capacité d'une personne si cette dernière s'est faiblement investie dans l'activité. En d'autres termes, la compétence d'un individu doit être inférée en tenant compte de l'effort déployé, et cela dans un contexte de comparaison sociale.

2. On présentera dans la seconde partie de cet ouvrage de nombreux travaux qui confirment les effets dirimants de pratiques éducatives qui mettent l'accent sur l'évaluation publique et sur la compétition interindividuelle. Ces pratiques éducatives ont des effets motivationnels particulièrement néfastes chez les individus qui présentent de faibles aptitudes. Les situations d'évaluation, de comparaison normative ou de compétition ont donc pour conséquence d'accentuer les inégalités intellectuelles et sociales plutôt que de les réduire.
   Plutôt que de demander à des élèves ou à des spotifs de « démontrer » qu'ils possèdent des capacités d'excellence, le pédagogue devrait s'assurer que le sujet a amélioré son niveau de compétence grâce à un effort soutenu. Dans la seconde partie de cet ouvrage, on se proposera donc = de définir les conditions qui s'avèrent optimalement motivantes pour les individus quels que soient leurs niveaux de capacités. On analysera ensuite les procédures qui permettent aux sujets en échec, de surmonter leurs difficultés ou leur état de résignation.

3. Dans les situations de compétition, d'évaluation normative ou de comparaison sociale, l'image de compétence d'une personne est fortement menacée. Il n'est alors pas surprenant de voir le sujet s'engager dans des manœuvres destinées à préserver une valeur positive de lui-même en cas d'échec potentiel. Nous présenterons dans la troisième partie les facteurs qui conditionnent l'usage des stratégies d'auto-handicap utilisées à des fins de protection de l'image de compétence ou de valorisation de celle-ci. Parmi les stratégies utilisées, les implications pour le soi de la réduction des effort seront part. analysées.
   Toutefois, l'utilisation d'une stratégie d'auto-handicap, comme celle qui consiste à réduire préventivement les efforts en cas d'une possibilité d'échec, ne sera que modérément appréciée par les adultes. Sur les terrains de sport comme à

l'école en effet, les éducateurs valorisent fortement l'effort déployé. Par conséquent, si la réduction de l'effort peut être utilisée comme une stratégie de protection de soi en cas d'une forte menace pour l'image de compétence, cette manœuvre peut contrevenir aux valeurs généralement prévalantes dans les milieux sportifs, scolaires ou professionnels. L'effort se présente donc comme une arme à double tranchant. Les enseignants valorisent fortement l'effort déployé par les enseignés et punissent davantage ceux qui échouent pour n'avoir pas suffisamment travaillés. En revanche, l'augmentation attendue des efforts pourra faire ressortir leur incompétence manifestée…
Nous analyserons finalement ce dilemme tout en proposant des moyens permettant de le surmonter. En somme, l'objectif de cet ouvrage est d'indiquer quelles sont les conditions optimalement motivantes pour tout individu, quels que soient les contextes dans lesquels ils évoluent et quels que soient leurs niveaux d'habiletés.

« Comme on l'a montré dans la première parie, la notion de compétence ne prend sa signification que rapportée et différenciée par rapport à des notions qui lui sont associées : celles de difficulté, d'intervention possible de facteurs de chance, ou de niveau d'effort consenti dans une tâche. Ces nécessaires différenciations notionnelles se font graduellement au cours du développement, et ce n'est qu'à partir de 12 à 14 ans que les sujets peuvent accéder à une appréciation correcte de leurs compétences propres ou de celles d'autrui. »

« L'étude de Daoust et al. (1988) montre que les élèves décrocheurs rapportent des niveaux plus faibles de perception de compétence et de motivation intrinsèque que les autres élèves. En revanche, leur niveau de régulation externe et d'amotivation apparaissent plus élevés. A l'inverse, les élèves qui poursuivent normalement leur cursus scolaire ou qui reprennent leurs études, dénotent des profils de motivation opposés. Finalement, les élèves qui abandonnent leurs études perçoivent leurs professeurs comme étant plus contrôlants que ne le perçoivent les étudiants réguliers. Ces résultats montrent une fois de plus que les formes de régulation autodéterminées ont des conséquences comportementales des plus favorables. »

« Deci, Connell et Ryan (1989) ont vérifié dans une entreprise que des programmes d'entraînement des cadres de quinze jours qui amènent ceux-ci à accroître l'autonomie des employés, à exercer un contrôle minimal, et à reconnaître les employés pour ce qu'ils font le mieux plutôt qu'à les mettre en compétition, ont des effets très favorables sur la satisfaction des employés et sur leur présence au travail. »

« Pour montrer finalement les effets bénéfiques des buts autoréférés sur les performances, nous allons rapporter les résultats d'une étude menée par Burton (1989) avec des nageurs de haut niveau. Ce psychologue a conduit un programme d'entraînement de plusieurs mois en demandant aux participants de se fixer à l'entraînement des buts spécifiques d'accomplissement : se concentrer et améliorer les techniques de nage, former, élaborer et mettre en pratique de tels buts, tenir un journal pour apprécier leur mise en œuvre, etc. Il a pu vérifier au terme de plusieurs mois, que ces sportifs se fixèrent des buts de plus en plus précis et dénotèrent des orientations motivationnelles vers la tâche plus marquées. En outre, et comparativement aux nageurs d'un groupe de contrôle, leurs cognitions devinrent plus favorables : ils manifestèrent une moindre anxiété, devinrent plus confiants en eux-mêmes, par exemple. Finalement, les entraîneurs enregistrèrent un gain de performance significatif comparativement au groupe contrôle.
Ces résultats confirment que la fixation d'objectifs contrôlables, impliquant l'évaluation des habiletés propres plutôt que celles d'autrui, flexibles et réalistes, car définis par les sujets eux-mêmes, eut des effets très bénéfiques sur les performances dans un milieu hautement compétitif. Si la fait de gagner est devenu une préoccupation centrale de sportifs et, d'une manière générale, de nos sociétés, l'atteinte d'un tel objectif est paradoxalement facilitée par la fixation de buts de maîtrise en l'absence de tension et de stress. »

« Nous avons cherché à vérifier en contexte sportif la validité écologique des résultats précédents (Thill et Brunel, 1985). Les résultats montrent que l'utilisation des stratégies dépend à la fois des buts d'implication motivationnelle et du feedback de compétence reçu. On observe que les sujets guidés par des buts d'implication de l'Ego ne s'engagent dans un traitement en profondeur de l'information que lorsqu'ils ont reçu un feedback négatif. En effet, un écart perçu entre les objectifs fixés et la connaissance des résultats les amène à traiter les informations disponibles de façon plus soigneuse et plus attentive. Cept, les sportifs dont les conduites sont régulées par des buts d'implication dans la tâche effectuent un traitement en profondeur quel que soit le feedback reçu.
Lorsqu'ils sont engagés dans un processus de comparaison sociale, les sportifs mobilisent peu les stratégies de traitement en profondeur parce que leur attention se centre vraisemblablement sur des aspects non pertinents de la tâche. »

« Les résultats précédemment exposés suggèrent que les buts de comparaisons sociale génèrent des cognitions non pertinentes du point de vue d'une stricte gestion de la tâche. Lors des processus de comparaisons sociales en effet, les individus sont amenés à comparer leurs perf. à celles de leurs pairs, à monitorer les conséquences émotionnelles de cette perf. et à l'évaluer au regard de leur propre estime. La focalisation de l'attention sur ces pensées irruptives et le contrôle de celles-ci constituent par cons. Une « seconde tâche » non directement observable.
Par opposition, si la réalisation de l'activité constitue un but en soi, ces buts deviennent de simples guides qui informent les sujets jusqu'à quel point leurs comportements correspondent aux objectifs fixés (monitorage entre les objectifs assignés et les décours des actions).
Les buts autoréférés se caractérisent par une plus grande attention portée aux composantes spécifiques de la tâche. Dans ce cas, l'absence de menace pour le soi s'avère antinomique avec la mise en œuvre de procédures de contrôle émotionnel et des stratégies d'auto-handicap. Les individus se trouveraient ainsi en position de mieux traiter le matériel proposé et d'améliorer leurs performances. »

« Nous avons vu que les théories implicites de la réussite sont à l'origine de buts contrastés : les buts autoréférés ou socialement référés. Ces buts amènent à des explications causales différentes de la réussite et de l'échec et, par vois de cons., alimentent divers affects et croyances ; ceux-ci, à leur tour, stimulent ou réduisent l'engagement dans les conduites d'accomplissement.

Les résultats montrent que les buts autoréférés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion de performances. La raison en est probablement multiple.

D'une part en effet, comme les individus cherchent à mieux comprendre un matériel parce qu'ils se donnent des buts de maîtrise, ils analysent les info. de façon plus approfondie, se montrent moins sensibles aux distracteurs de l'envir., et ne se sentent pas contraints ou sous la menace parce que ne cherchant pas l'accréditation sociale.

D'autre part, si les sujets s'engagent dans des comparaisons sociales, ils font généralement juste l'effort suffisant pour démontrer qu'ils possèdent de bonnes capacités. Comme ils sont amenés à analyser toutes sortes d'événements internes ou externes, cette situation de surcharge cognitive peut excéder leurs possibilités de traitement. En effet, selon les théories d'attention au soi (Hull et Levy, 1979 ; Gibbons, 1990), l'attention se focalise sur le soi ou sur l'envir., mais pas sur les deux au même moment. Nous avons vu par ex. que ce sont les buts de compétition qui génèrent de la distraction, de l'anxiété, et une menace pour l'estime de soi (Thill et Cury, 1999). Si, en outre, les individus doutent de leur efficacité personnelle, on peut s'attendre à ce qu'ils persistent moins dans leurs efforts et abandonnent leurs activités par ce qu leur estime propre sera fortement menacée.

« Pour maintenir l'engagement motivationnel des individus, et not. ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés, il serait donc souhaitable de modifier leurs buts. Par ex., leur donner des buts accessibles en dosant l'activité ou en les confrontant à des modèles réels ou symboliques de manière à aug. leur confiance en soi. Mais une telle mesure n'apparaît pas tjs suffisante. Une autre possibilité consiste à modifier le contenu des buts ou des standards de référence, c-a-d à inciter les individus à se fixer des buts autoréférés dont on a rappelé les différents conséquences positives. Comme les compétitions sont souvent inévitables, il conviendra d'analyser toutefois les résultats en fonction de standards autoréférés. De même, on pourra amener les sujets à développer des compétences particulières : leur apprendre à maîtriser leur état de tension, à mieux focaliser leur attention, à surmonter leur état de stress, par exemple (Thill et Fleurance, 1998). Ainsi, la répétition mentale constitue un moyen efficace pour définir clairement les buts, pour comparer les buts et l'input sensoriel, pour surmonter un état d'épuisement émotionnel (*burnout*). En d'autres termes, l'individu pourra utiliser des connaissances et des stratégies mentales en vue de stimuler et de contrôler ses conduites dans toutes circonstances. »

Pour maintenir l'engagement motivationnel des individus, et not. ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés, il serait donc souhaitable de modifier leurs buts. Par ex., leur donner des buts accessibles en dosant l'activité ou en les confrontant à des modèles réels ou symboliques de manière à aug. leur confiance en soi. Mais une telle mesure n'apparaît pas tjs suffisante. Une autre possibilité consiste à modifier le contenu des buts ou des standards de référence, c-a-d à inciter les individus à se fixer des buts autoréférés dont on a rappelé les différents conséquences positives. Comme les compétitions sont souvent inévitables, il conviendra d'analyser toutefois les résultats en fonction de standards autoréférés. De même, on pourra amener les sujets à développer des compétences particulières : leur apprendre à maîtriser leur état de tension, à mieux focaliser leur attention, à surmonter leur état de stress, par exemple (Thill et Fleurance, 1998). Ainsi, la répétition mentale constitue un moyen efficace pour définir clairement les buts, pour comparer les buts et l'input sensoriel, pour surmonter un état d'épuisement émotionnel (*burnout*). En d'autres termes, l'individu pourra utiliser des connaissances et des stratégies mentales en vue de stimuler et de contrôler ses conduites dans toutes circonstances. »

Nous avons montré que les buts socialement référés constituent une menace pour le Soi si l'individu doute de ses compétences, et suscitent des conséquences motivationnelles et comportementales peu favorables.

« L'estime de soi renvoie aux jugements de valeur que nous portons sur nos compétences physiques, intellectuelles ou sociales. Pour éviter de perdre la face à la suite d'une mauvaise performance, nous sommes motivés à gérer les impressions d'autrui en utilisant des stratégies à des manœuvres qui remplissent des fonctions d'autoprotection ou d'autovalorisation de soi : les stratégies d'auto-handicap.

Les stratégies d'auto-handicap sont utilisées en cas de possibilité d'échec, et principalement dans les situations dans lesquelles un accomplissement implique l'estime de soi ou le sentiment de compétence d'un individu. Elles sont donc légion dans de nombreux domaines.

L'élève qui s'investit de façon excessive dans des activités intellectuelles peut excuser par avance ses piètres perf. en invoquant par ex. les effets anxiogènes des situations de test : *« Je suis si nerveux aux examens que j'ai tendance à oublier tout ce que j'ai appris* ». Cela a pour effet de réduire les implications négatives pour le soi.

Les sportifs aussi peuvent s'engager dans des stratégies d'auto-handicap avant de s'engager dans des compétitions dont l'issue paraît incertaine. Des équipiers d'un sport co. peuvent invoquer l'hostilité du public ou la compétence technique de l'entraîneur adverse, avant de rencontrer celle-ci à l'extérieur.

Le cycliste peut mettre en avant sa blessure qui a entravé sa préparation avant une course importante. Si malgré tout il réussi à gagner, sa compétence en ressortira magnifier. De telles excuses fournies à l'avance réduisent sans doute les effets anxiogènes des compétitions à l'issue incertaine.

Pour d'autres encore, not. ceux qui placent la réussite professionnelle au premier rang, l'invocation d'obstacles ou de mauvaises conditions de travail peut = servir d'excuse à une moindre efficacité publiquement observable.

On le voit, les stratégies d'auto-handicap sont mises en œuvre si l'image de compétence est menacée, et cela dans une variété de domaines. Par ce moyen, son utilisateur rend ambiguë la vraie signification d'un accomplissement, à la fois pour lui-même et pour son environnement. »

« Pysczcynski et Greenberg (1983) se sont proposé de montrer que la réduction de l'effort peut correspondre à une stratégie d'aut-handicap. Ils ont fait l'hypothèse que cette stratégie n'intervient qu'en cas de faible probabilité de réussite dans une tâche considérée comme pertinente pour le soi. Les résultats montrent que les étudiantes ont l'intention de réduire leurs efforts si la probabilité d'échec est forte, et si le test est considéré comme pertinent pour mesurer les habiletés intellectuelles des sujets. Les étudiantes ont donc l'intention de moins s'investir dans la réalisation des pbs afin que l'échec attendu ne soit

pas imputé à de faibles capacités intellectuelles. Dans les conditions de non-pertinence, tout effort leur paraît superflu puisque leurs « résultats de signifient pas grand chose » en raison du manque de validité du test.
Bien qu'ils affirment le contraire, les individus réduisent leurs efforts lorsque des situations critiques d'évaluation risquent de faire ressortir leurs faibles capacités physiques, intellectuelles ou sociales. Cette stratégie d'auto-handicap d'ordre comportemental est principalement mise en œuvre dans les situations de forte incertitude, et semble destinée à fournir une bonne impression aux autres. Toutefois, la réduction d'un effort préparatoire peut survenir pour des motifs opposés. Les individus à forte estime utilisent cette stratégie de présentation de soi afin de maximiser leurs mérites personnels. Les individus à forte estime cherchent à gérer les impressions que les autres se font d'eux-mêmes et essayent de contrôler ces impressions afin de les rendre plus positives. A l'inverse, les individus à faible estime réduisent leurs efforts avant une évaluation cruciale afin de protéger leur image de compétence menacée.
La stratégie de réduction d'effort présente, en outre, d'autres avantages. L'auto-handicapeur a le sentiment qu'il peut lever à tout moment le handicap, qu'il est en mesure de contrôler ses perf., ainsi que les attributions émises par l'envir. social. Comme l'ont montré Rhodewalt et Davison (1986), l'explication d'un échec par un manque d'effort, et non en raison d'une faible habileté, améliore les perf. ultérieures. De même, comme la réduction de l'effort préparatoire réduit l'anxiété liée aux situations d'évaluation, l'individu se trouve en position d'affronter au mieux les situations de haute incertitude. Toutefois, la stratégie de réduction d'effort, comme toute autre stratégie d'auto-handicap, n'est pas sans risques aux yeux d'observateurs attentifs aux motifs qui sont à l'origine de telles manœuvres.

« Covington et Omelivh (1979), comme « une épée à double tranchant ». Le manque d'effort préparatoire ou d'investissement dans une tâche permet à une personne de protéger son image de compétence menacée, voire de la valoriser. Mais ce faible effort contrevient alors aux valeurs et aux injonctions des adultes, parents ou enseignants. A l'opposé, la multiplication des efforts et l'acharnement au travail dévoilent l'existence de faibles habiletés si les performances produites s'avèrent inférieures à celles d'autrui. »

« **Comment peut-on surmonter le conflit de valeurs ?**

Il existe différents moyens qui permettent de réduire le conflit entre un acteur et son envir. social, voire d'y échapper.

A – Renforcer la perception de compétence

Pour éviter que les sujets s'engagent dans des manœuvres défensives en réduisant leurs efforts, une première solution consiste à stimuler les perceptions de compétence. De très nombreux moyens permettent de répondre à cet objectif (Cf Thill, Motivation et stratégie de motivation en milieu sport, Paris, PUF, 1989 ; Thill et Fleurance, Guide pratique de la préparation psychologique en sport, Paris, Vigot, 1998).

Une façon de procéder consiste, par ex., à fournir aux individus du « feedback informationnel ». Il s'agit d'une rétroaction qui influence positivement les sentiments de compétence et d'autonomie des individus *(« Bravo. Tu as réalisé l'exercice comme tu avais choisi de la faire au vu des résultats précédents* »).
Pour raffermir les perceptions de compétence, il convient = de reconnaître toutes les formes de compétence que les individus peuvent manifester : technique, cognitive, émotionnelle ou sociale. Ainsi, un entraîneur peut publiquement féliciter un joueur de sports co. qui a été en mesure de lire la stratégie de l'équipe adverse et a proposé des réponses adaptées à ses équipiers pour la déjouer.
De même, si les récompenses ont généralement des effets dirimants sur la motivation, on sait que des récompenses liées aux perf. produites aug. les perceptions de compétence et, de façon subséquente, le degré d'implication dans l'activité et les performances des individus.

B – Réduire l'incertitude

Un autre moyen consiste à induire ou à raffermir leur sens de contrôle personnel, c-a-d la perception d'autonomie. On aug. la perception d'autodétermination en considérant les sujets comme des personnes responsables et redevables de leurs propres actions. Le management de participation consiste, à cet égard, un moyen de responsabilisation qui a not. fait ses preuves dans le monde de l'entreprise. Les buts aussi devront être spécifiques, stimulants, et librement acceptés.

En cas d'échec répétés, il importe = d'éliminer les explications dysfonctionelles par des facteurs internes et stables (« le manque de compétence ») ou globaux (« cela arrive dans toutes sortes de situations »). En aidant les individus à expliquer ses échecs par des facteurs instables et internes par ex. (« le manque d'effort »), ils seront conduits à contrôler davantage les mauvaises choses qui arrivent dans leur envir. et à réduire l'incertitude inhérente aux situation d'évaluation et de compétition.

Finalement, on pourra familiariser les individus avec les états d'anxiété liée à de telles situations, et leur apprendre des techniques de gestion du stress ou de focalisation de l'attention sur la tâche (Thill et Fleurance, 1998).

C – Accepter l'usage des stratégies d'auto-handicap

L'acquisition des outils mentaux précédents constitue un œuvre de longue haleine. Aussi, dans un premier temps, un moyen plus simple de résoudre le dilemme effort-compétence consiste à accepter le recours à des stratégies d'auto-handicap alternatives, différentes de la réduction stratégique des efforts. Leur mise en œuvre n'est pas sans présenter de multiples avantages. Outre le fait de protéger l'image de compétence, ces stratégies aug. les performances en réduisant l'anxiété liée à l'évaluation. Lorsqu'un facteur débilitant est présent, l'individu ressent moins les implications négatives d'une mauvaise perf. Les observateurs (parents, enseignants, entraîneurs) peuvent donc considérer de façon bienveillante les excuses présentées, si celles-ci apparaissent crédibles et permettent aux individus de faire face à des situations d'incertitude.

D – Privilégier les buts autoréférés

Une façon plus radicale et définitive de surmonter le dilemme effort-compétence consiste à adopter des buts autoréférés. Dans une étude menée en contexte naturel auprès de golfeurs (Thill et Cury, 1999), nous avons montré que plus les buts sont référés à soi, moins les sujets font appel à des stratégies d'auto-handicap ; plus les buts sont socialement référés, et davantage les individus font état d'obstacles à leurs performances. En effet, la fixation de buts d'implication dans la tâche ou de buts d'apprentissage rend tout usage de stratégies d'auto-handicap superflu, parce que de tels contextes suscitent une moindre anxiété ou distraction, et ne menacent pas l'estime de soi.

De surcroît, l'assignation de buts référés à soi présente, comme on la vu, de multiples autres avantages. Lorsque des buts d'implication dans la tâche ou d'apprentissage guident leurs conduites, les individus estiment que les résultats sont à la hauteur des efforts produits. Ils cherchent à mieux comprendre la tâche, analysent les informations de façon plus approfondie et se montrent moins sensibles aux distracteurs de l'environnement parce que ne cherchant pas l'accréditation sociale. Dans ces conditions, leurs perf. sont généralement améliorées et l'échec n'a pas de conséquences défavorables sur leur niveau d'engagement ultérieur.

En revanche, si les sujets s'engagent dans des comparaisons sociales, ils déploient généralement juste l'effort suffisant pour démontrer qu'ils possèdent de bonnes capacités. Comme ils sont amenés à analyser toutes sortes d'événements internes ou externes, cette situation de surcharge cognitive peut excéder leurs possibilités de traitement. Si, en outre, les individus doutent de leur efficacité personnelle, on peut s'attendre à ce qu'ils persistent moins dans leurs efforts, abandonnent leurs activités ou se résignent en cas d'échecs répétés.

Quels que soient les niveaux de compétence des individus, les buts autoréférés s'avèrent donc optimalement motivants. »

Compétence et effort, Paris, PUF, 1999.

Clark Hule (1943) : il a proposer une célèbre formule : **F = D X H**. La force du comportement est le produit de deux paramètres, H la force de l'habitude, autrement dit le niveau d'app. antérieur, et D qui signifie chez Hull le drive, littéralement le « mobile ». Le mobile de Hull est bien une motivation mais elle est physiologique et non mentale (ce qui n'a pas cours chez les béhavioristes) : elle correspond à un besoin alimentaire (rat affamé).

Apprentissage = Motivation X Habitude

Cette formule que l'on peut adapter en disant que l'apprentissage est le produit d'une motivation (mobile) et du niveau d'apprentissage antérieur (habitude) a une conséquence pratique immédiate : on n'apprend pas sans être motivé (on peut jouer sur le motivation par les récompenses). Principes du comportement, 1943.

« Une expérience (Hurlock, 1956) a étudié les effets des compliments et des réprimandes sur l'apprentissage : quatre étaient constitués : un groupe contrôle, un groupe ignoré, un groupe complimenté et un groupe réprimandé. On observe qu'avec un départ équivalent de douze pbs résolus, le groupe contrôle ne s'améliore pas, ce qui va dans le sens de la loi de Hull. La groupe complimenté se perfectionne avec rapidité, atteignant une vingtaine de pbs au bout des cinq jours d'entraînement. A l'inverse le groupe réprimandé, qui pourtant s'améliore le 2e jour, voit sa perf. chuter pour rejoindre le groupe ignoré, ces deux groupes ayant une perf. très éloignée du groupe contrôle, ou si l'on préfère du niveau de départ.

Au total, les renforcements positifs sont ess. dans la pédagogie, mais on constate qu'ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif, sans doute du fait des motivations sociales qui nous font rechercher un assentiment.

Des enseignants ou des parents attentifs ont probablement fait de telles observations. On sait par les récits des élèves ou des étudiants que certains enseignants sont part. négatifs et découragent les élèves par des éval. négatives, « vous êtes nuls », « vous n'avez pas votre place ici », « dans cette classe, seuls 10% d'entre-vous réussiront », etc, et l'on voit par les exp. que ces paroles, prétendument « encourageantes » pour certains ont un effet désastreux quel que soit le niveau de départ des élèves.

En pédagogie, comme l'a d'ailleurs bien noté Benjamin Skinner, les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de stress et peuvent produire d'autres effets pervers (La résignation apprise). »

« Cependant, même pour les rats toutes les récompenses n'ont pas la même valeur comme le montre un phénomène important qui prit le nom de son découvreur, **l'effet Crespi**.

Dans la première phase, les rats se comportent selon la loi de Hull. Ceux qui reçoivent une grande quantité de nourriture au but (256 boulettes) vont plus vite que ceux qui ne reçoivent qu'une boulette. Mais lorsque la ration change brutalement pour s'égaliser à 16 pour les deux groupes, on s'aperçoit que la vitesse s'inverse. Donc, le renforcement tout seul ne suffit pas pour déclencher la motivation, mais = la quantité ou la nature de la récompense : les rats trop « gâtés » ne sont plus motivés par une petite quantité de nourriture.

L'effet Crespi conduisit Hull à inclure un nouveau paramètre à sa formule, K, qui correspond à la valeur incitative de la récompense.

De nombreux exemples de la vie courante correspondent à cet effet, l'exemple typique en étant celui de l'enfant gâté qui devient blasé. Au niveau scolaire, cet effet rend compte entre autres des déceptions des élèves qui, habitués à un bon classement ou à de bonnes notes, sont déçus d'un classement moyen ou de notes tout simplement correctes. Ainsi, ceux qui rêvent d'une école idéale dans laquelle tous les élèves auraient de bonnes notes ont tort. Habituer à des récompenses excessives conduit, comme Crespi l'a montré chez l'animal, à casser la motivation par l'impossibilité de fournir des récompenses plus fortes. Une bonne pédagogie de la motivation doit être équilibrée avec un niveau de récompense adapté à la difficulté et au niveau scolaire considéré. »

Deci (1975) : distinction motivation intrinsèque - motivation extrinsèque :

- **motivation intrinsèque** : satisfaction dans la réalisation de la tâche en elle-même ;

- **motivation extrinsèque** : elle procède d'objectifs surajoutés à la tâche elle-même (récompenses, argent, note, classement, approbation verbale) ; l'activité est un moyen au service d'un objectif extérieur, elle devient instrumentale.

Deci a montré que les récompenses causent une diminution de la motivation intrinsèque. En situation de récompense, le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en tirer mais pour des motifs extrinsèques, et s'il n'est plus récompensé, il n'est plus motivé (la motivation intrinsèque a « disparu »). L'effet des récompenses surajoutées apparaît comme défavorable dans certaines tâches, des tâches attrayantes comme découvrir une règle, comme favorable dans les tâches répétitives et monotones.
Intrinsic motivation, 1975.

« Outre les récompenses, la diminution de la motivation intrinsèque s'observe aussi dans d'autres situations, évitement d'une punition, surveillance ou même imposition d'un temps limite.
D'après Lepper&Greene (1975), la surveillance diminue l'attrait pour l'activité libre, et diminue donc la motivation intrinsèque. On constate = que les effets se cumulent puisque 90% des enfants non récompensés et non surveillés rechoisissent librement les puzzles (activité libre dans cette exp.), tandis qu'à l'inverse seulement 50% des enfants surveillés et récompensés le font. On peut ainsi supposer que l'addition de plusieurs contraintes, prix, surveillance… est telle que celles-ci vont totalement supprimer la motivation intrinsèque. »

« La compétition a des effets variés sur la performance. D'une part, elle aug. la performance, et la psychologie sociale expérimentale est même née d'une célèbre exp. comparant la vitesse sur vélo d'appartement. Les individus placés en compétition allaient plus vite que les individus isolés. De même, dans une classe où l'on stimule les élèves dans une activité de calcul en faisant lever la main à ceux qui réussissent, afin que toute la classe les voit, et en écrivant leurs noms au tableau, le groupe en compétition réussit mieux en moyenne que le groupe où les élèves travaillent individuellement (Hurlock, 1927, d'après Munn, 1956).
D'autre part, la compétition ou la rivalité peut amener des disputes, de l'agressivité et, par vois de cons., des chutes de performances.
Les expressions de la vie courante ou du sport nous laissent penser que la compétition est liée à la motivation intrinsèque, on parle de « dépassement de soi », de « victoire sur soi-même », etc (Cf idéal de Pierre de Coubertin : « *L'essentiel n'est pas de gagner mais de participer* »).
Mais le sport n'a pas que ce type de motivation et comme l'observe Edward Deci : dans la compétition il y a une récompense, et cette récompense c'est gagner… La compétition pourrait donc être complexe, à la fois de type intrinsèque dans l'idéal de Coubertin – se dépasser soi-même, etc. – mais peut-être surtout de type extrinsèque, avec des motivations de gagner des prix, ou une victoire sur les autres… »

Martin Seligman (1967) : mise en évidence du phénomène désormais célèbre de « **résignation apprise** » (expérience conduite auprès de chiens). Sur un plan psychologique, la résignation arrive lorsque l'organisme (animal ou homme) ne perçoit plus de relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action.
Sur les plans de la neurobiologie et de la neurochimie, il semble que ce stress stimule les systèmes anti-douleurs du cerveau avec la sécrétion de substances appelées « endorphines » parce qu'elles ressemblent chimiquement à la morphine, avec tous les phénomènes psychologiques qui leur sont associés, perte de l'appétit, passivité, bref, perte de la motivation…
« Mon enfant n'apprend plus, il est découragé… ». De tels propos sont fréquemment entendus, et attestent de ce phénomène dit de résignation apprise. L'élément fondamental de cette découverte montre que la résignation n'est pas, comme on l'interprète souvent dans la vie courante, un trait de caractère, encore moins la marque du destin, mais le résultat d'un apprentissage.

« Les phénomènes regroupés sous le terme « résignation apprise » définissent un état dans lequel l'organisme a appris (consciemment ou inconsciemment) que les résultats sont incontrôlables par ses réponses, ce qui induit chez lui une passivité face aux évènements négatifs qu'il rencontre (Maier & Seligman, 1976). Il est important de noter que le trauma occasionné par les chocs électriques ne suffit pas à expliquer la résignation apprise puisque c'est seulement lorsque les chocs sont incontrôlables qu'il y a résignation. Il est très imp. de le souligner car on pourrait croire que la résignation n'apparaît que chez des enfants maltraités. Nous l'avons bien vu avec les exp. d'Ehrlich et de Florin ou avec les nôtres, le découragement se produit face à une situation trop difficile, mais exempte de punition. »

« Les recherches sur la résignation apprise ont amené Deci et Ryan à compléter leur théorie de l'évaluation cognitive, distinguant motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, en incluant une 3e catégorie, l'amotivation ou absence de motivation, qui correspond à la résignation.
Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, ils ont tendance à s'attribuer la cause de leur activité (« ça m'intéresse »), dès lors ils se sentent autodéterminés. Inversement, s'ils sont extrinsèquement motivés, la cause de leur activité leur apparaît externe (école obligatoire) et, par cons., il se sentent moins autodéterminés. C'est ce qui explique la baisse de la motivation intrinsèque lorsqu'il y a des récompenses monétaires, une surveillance, l'imposition d'un temps limité, l'obtention d'un prix, bref tout ce qui est vu comme une pression, un contrôle, une contrainte… En fait, toute contrainte externe perçue comme une diminution du « libre arbitre ». »

« Un haut degré de compétence perçue allié à un sentiment d'autodétermination (« on ne m'oblige pas »), produit la motivation intrinsèque : c'est le passionné. L'inverse extrême en est la contrainte associé à un sentiment de nullité, et qui conduit à l'amotivation ou, en d'autres termes, à la résignation apprise. La motivation extrinsèque correspond donc à la large gamme entre ces deux extrêmes, et l'on imagine la variété des degrés qui existent en fonction des sentiments de compétence et

du sentiment de liberté ou au contraire de contrainte. Par ex., certains sportifs, fortement payés, peuvent rester intrinsèquement motivés par leur sport, dans la mesure où, non payés, ils continueraient à jouer.
La motivation est donc la résultante de deux « forces » : l'autodétermination et la compétence perçue.
Ainsi la monotonie semble entraîner une baisse de la motivation intrinsèque (intérêt), vraisemblablement par une baisse du sentiment d'autodétermination. »

« A partir de ces résultats, on remarque le paradoxe de la motivation. Une faible motivation –ennui, sentiment de contrainte, etc – peut être associée à une bonne performance, et inversement. Lorsque, populairement, on attribue une bonne perf. à la motivation ou au contraire quand on dit : « Mon enfant n'apprend pas parce qu'il n'est pas motivé », il s'agit de la motivation intrinsèque, c-a-d qu'elle est associée à l'intérêt, au libre arbitre, etc. En réalité, la motivation extrinsèque est = efficace si elle est associée à un sentiment de contrainte, not. l'obligation d'aller à l'école. Le terme de « motivation » dans l'usage courant correspond à la motivation intrinsèque. »

« Les élèves qui sont dans une situation contraignante, répétitive développe un sentiment d'ennui pouvant s'extérioriser dans la classe. L'élève « moyen » est plutôt spectateur et apprend de préférence par la motivation extrinsèque (stimulé par les parents, les notes, les prix…), et, enfin, l'élève « acteur » est celui qui se perçoit comme compétent et qui a pu choisir librement l'activité.
Sur cette base, il est donc intéressant de développer les activités susceptibles d'accroître une motivation intrinsèque, notamment les dossiers personnels ou collectifs, les exposés… De ce point de vue, la méthode Freinet, qui est largement fondée sur l'initiative personnelle, sur des activités de groupe autodéterminées, comme la rédaction d'un journal entre écoles, etc., est certainement un bon exemple. »

« Deci, Ryan et col. ont étudié deux grandes catégories de style d'enseignement, le « contrôlant » et « l'informant ». Sur environ 900 élèves, on observe des corrélations moyennes entre le style des enseignants, la motivation intrinsèque et la compétence perçue : ceci signifie que les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par ex.) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt contrôlants (par ex. en punissant les devoirs mal faits) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue, ou estime de soi.
On imagine bien quels types de classes sont les plus susceptibles de générer le style contrôlant, les classes préparant aux examens du brevet, du CAP, du bac, de la prepa… Sans doute l'institution scolaire confond-elle trop souvent l'aspect informatif « bonne « réponse » ou « mauvaise réponse » ou « mauvaise réponse », dans le contrôle des connaissances avec l'aspect évaluation sociale, « bons » et « mauvais ». Se fonder sur l'aspect informatif favorise la motivation intrinsèque (intérêt, curiosité) et l'estime de soi. Cette pratique pédagogique aurait = pour intérêt de rendre les résultats de l'épreuve plus spécifiques (« je peux réussir un exercice et pas un autre »), alors que l'évaluation de la personne donne une fonction de stabilité (« je suis bon » ou « je suis nul ») aboutissant à la résignation. »

« **L'effort… une épée à double tranchant ! ! ! : c**omme l'ont montré les travaux de John Nicholls, la sensation d'effort se modifie complètement en fonction du type d'orientation. Chez les jeunes enfants, les notions d'aptitude et d'effort son peu différenciées. Ainsi pour un enfant, les choses sont simples : « Si je fournis un effort, je serai bon », « si je fais peu d'effort, je serai mauvais ». Effort et aptitude sont ainsi confondus et non différenciés. A l'inverse, chez les adolescents et les adultes, l'effort dans l'apprentissage n'est pas confondu avec une bonne aptitude. D'un côté, cette perspective est plus objective, en ce sens qu'elle provient d'une comparaison avec les autres, mais d'un autre côté, elle est plus dangereuse pour l'estime de soi.
Bien que rejoignant la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985), la théorie de Nicholls permet en plus d'interpréter le double aspect de l'effort : l'effort est valorisant dans l'implication par rapport à la tâche (intrinsèque) mais dévalorisant par rapport à l'ego (extrinsèque). Seule face à sa colection de timbres, Véronique a passé bp de temps, tout est bien classé… elle est contente : c'est l'implication par rapport à la tâche. En revanche, elle a passé bp de temps et a dépensé bp d'efforts à jouer du piano. Mais le jour où elle a écouté Rubinstein (implication par rapport à l'ego), alors là elle s'est trouvée si nulle qu'elle a revendu son piano ! A l'inverse, l'étudiant qui déclare avoir fait ses études en dilettante, sous-entend par là qu'il est génial. La compétence perçue dépend donc de deux mécanismes : l'effort perçu et l'implication par rapport à la tâche.
Pour la pratique éducative, les situations impliquant l'ego, not. la comparaison sociale et la compétition, génèrent, selon Nicholls, une inégalité sur le plan de la motivation puisqu'elles dévalorisent l'effort et qu'elles sont les plus susceptibles d'aug. le nb d'élèves ou d'étudiants se jugeant incompétents (parce que la tâche est difficile). Créer des situations d'implication par rapport à la tâche est donc un objectif pédagogique intéressant, en ce sens qu'il valorise les efforts et l'apprentissage. »

« Dans de nombreuses recherches entreprises sur la résignation apprise en milieu scolaire, Carol Dweck, de l'université de l'Illinois, et son équipe ont montré que les enfants démoralisés s'estiment moins responsables de l'échec ou du succès, et qu'ils tendent à attribuer leurs performances davantage à leurs capacités naturelles (idée d'une intelligence « fixe ») qu'à leurs efforts spécifiques. Carol Dweck a donc fait une expérience au cours de laquelle elle amenait les enfants résignés à attribuer leurs échecs à une effort insuffisant plutôt qu'à un manque d'habileté. Ce changement appris d'attribution (ou lieu de causalité) a conduit les enfants résignés vers une plus grande persistance dans la tâche expérimentale et = à avoir de meilleures performances.
Pour elle, la résignation est ess. un comp. mal adapté, et des situations identiques sont perçues de façon différente par des enfants qui poursuivent deux grandes catégories de but, un but de performance ou un but d'apprentissage.

Selon Carol Dweck (notamment avec Ellen Leggett, 1988), dans le domaine de la motivation, deux catégories de but sont à distinguer. Les buts de performance, dans lesquels les individus recherchent un jugement favorable sur la performance, et les buts d'apprentissage, où les individus sont plus concernés par l'amélioration de leur compétence. Tandis qu'un but d'apprentissage oriente vers la maîtrise de la tâche, un but de performance fragilise le sujet car celui-ci doit impérativement être fort ; s'il est faible, il s'oriente vers la résignation. La distinction entre but de performance et but d'apprentissage ressemble à la distinction entre une implication par rapport à l'ego (= but de performance) et une implication par rapport à la tâche (= but d'apprentissage), qui est reprise par bp d'auteurs. »

« Edwin Locke (1967) a émis l'hypothèse selon laquelle le niveau de l'effort sur une tâche est largement tributaire du but que le sujet se fixe consciemment.
Pour le démontrer, 4 groupes équivalents de sujets doivent effectuer une succession de plusieurs petites additions. Soit il y a ou non connaissance des résultats, soit un but difficile ou vague est fixé. Un but vague est induit par la consigne « faites de votre mieux », et le but difficile est présenté comme susceptible de représenter un défi personnel à relever.
Les résultats montrent que deux conditions sont nécessaires pour qu'un but conduise à une meilleure perf. La première est la difficulté du but, c-a-d que les buts difficiles mènent à une meilleure perf. que les buts de moyenne ou de faible difficulté. La 2e est la spécificité du but. De nombreuses recherches on effectivement confirmé qu'un but spécifique et compétitif (à l'instar d'un but quantitatif) amène à de meilleurs résultats qu'un but vague, telle cette injonction : « Faites de votre mieux ».
Pour ces auteurs, le but est d'abords vu comme un mécanisme ayant un impact motivationnel. Ici la motivation explique la direction, l'intensité (l'effort) et la durée (persistance) d'une action. Dans ce type d'étude le temps d'apprentissage n'est pas limité, c'est pourquoi les auteurs observent que les sujets ayant un but spécifique sont ceux qui passent le plus de temps à apprendre le texte. Cependant, même en fixant un temps, le but spécifique améliore les performances, car les sujets développent des stratégies d'apprentissage (Laporte et Nath, 1976).
L'un des deux axes de la motivation intrinsèque étant la sensation de compétence, la difficulté du but aug. l'intérêt pour une part (autodétermination) mais il risque, d'autre part, de faire apparaître une incompétence. Comme l'effort, le but est à double tranchant, en augmentant l'intérêt mais = en diminuant la compétence perçue. Fixer un but s'avère finalement une tâche délicate à mettre en œuvre sur le plan pédagogique, l'enseignant se trouvant un peu en équilibre sur le fil de la difficulté… »
Sur le plan éducatif, il semble qu'il faille au max. valoriser la motivation intrinsèque et l'orientation vers la tâche, et minimiser l'évaluation sociale, la compétition, etc.
Robert Vallerand, de l'U du Québec, a part. travaillé sur ces questions avec son équipe (1993). S'appuyant sur les études de labo. montrant que la persévérance dans une activité dépendait de la motivation intrinsèque, plusieurs études en milieu scolaire (lycée, université) l'ont confirmé par la suite. Une étude menée sur plus de 800 élèves du secondaire indique que les « décrocheurs », présentent la motivation intrinsèque la plus faible et, inversement, l'amotivation la plus élevée par rapport à ceux qui continuent au niveau 4 et 5 de leur scolarité. Cette baisse de la motivation semble plus fortement liée à la baisse de la compétence perçue qu'à la baisse de l'autodétermination.
La motivation intrinsèque avec ses composantes, la compétence perçue et l'autodétermination, semblent bien déterminer la persévérance dans le projet éducatif. »

« il faut redonner de nouvelles attitudes, plus informatives qu'évaluatives, tant aux élèves qu'aux enseignants pour que les résultats négatifs soient utilisés comme des informations vers un meilleur apprentissage plutôt que comme une sanction et une attaque de la compétence perçue. Il faut favoriser le but d'apprentissage. Savoir que l'échec est appris, et non dû au destin ou à l'hérédité, ouvre la porte vers un réapprentissage de la réussite. »

« Dès lors quelle motivation choisir pour l'école ? Dans l'ensemble les travaux ont tendance à valoriser la motivation intrinsèque. En part., parce qu'elle pousse l'élève ou l'individu à continuer hors de la pression sociale. C'est donc la motivation qui permet une stabilité, une persévérance associée aux perf. élevées. Néanmoins, c'est un extrême et l'on peut avoir une large gamme de perf. efficaces de façon extrinsèque. Si l'on revoit, par ex., une partie des résultats de Deci et Ryan sur les puzzles, on s'aperçoit qu'avec une récompense de un dollar par puzzle, les sujets passent en définitive plus de temps à faire des puzzles qu'en libre choix.

Cept, il est imp. d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c-a-d par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller.

Ce qui tue la motivation, au bon sens du terme –motivation intrinsèque et motivation extrinsèque autodéterminée-, c'est la contrainte. En définitive, ce qui est à proscrire sur le plan éducatif est ce qui nuit à la personne : la baisse de la sensation de compétence et de l'impression de libre arbitre. Dans ces cas, la motivation extrinsèque est contrôlée, contrainte, et l'élève s'approche de la résignation acquise, de la perte de motivation…

La motivation évolue d'ailleurs avec le niveau scolaire et avec l'âge. Une recherche colossale, de Denver dans le Colorado, a mis ce phénomène en évidence, sur 3000 élèves allant du CE2 jusqu'à la 3e (grade 3 à 9 pour les USA). Un effet majeur apparaît, c'est la baisse progressive de la motivation intrinsèque, par la diminution de la curiosité et de l'intérêt. Selon l'expression de l'auteur, l'école « étouffe » la motivation intrinsèque et au contraire oriente vers l'attente d'un travail assigné, vers l'approbation et la dépendance vis-à-vis des professeurs.

Tout concourt en effet à réduire la motivation intrinsèque. L'école est obligatoire, elle est donc perçue contre l'autodétermination et comme une contrainte. Le système de notation est largement évaluatif et rarement informatif, il est comme une implication par rapport à l'ego (extrinsèque) ; la compétition sociale (entre les bons et les faibles), fréquente, est un processus d'évaluation sociale. Et pour couronner l'ensemble, la hiérarchie entre les matières aug. le

caractère évaluatif. Au total, si l'objectif explicite de l'école est celui d'une école pour tous, tout est réuni pour que le système soit en fait élitiste. Si l'école doit rester obligatoire dans une perspective démocratique, il n'est pas obligé qu'elle cumule les aspects contraignants. »
Alain Lieury, Fabien Fenouiller, Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

Les buts « dispositionnels » ou orientations correspondent aux standards de comparaison que les individus ont tendance à adopter lorsqu'ils cherchent à manifester leur compétence. Selon J.G.Nicholls (The competitive ethos and democratic education. Cambridge. Harvard University Press. 1989) il est nécessaire de distinguer, parmi ces buts ceux, orientés vers la tâche, qui sollicitent des standards auto-référencés tels que « réussir une tâche », apprendre et s'améliorer dans celle-ci et ceux orientés vers l'ego qui renvoient à des standards socialement référencés, comme, par ex., « être meilleure que les autres ».
Le climat motivationnel, quant à lui, se rapporte aux critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un professeur, un parent… à l'intérieur du contexte de réalisation. La manière dont ces personnes agissent et réagissent à ce qu'ils font entraîne chez les sportifs ou les élèves, des perceptions particulières relatives aux critères qu'on utilise pour les juger. Selon ces critères, le contexte instauré correspondra à un climat soit de maîtrise soit de performance. Pour C.Ames, le climat de maîtrise est celui qui valorise principalement l'effort, les challenges et les progrès personnels tandis que dans le cadre d'un climat de performance, les aspects liés à la comparaison sociale tels que « battre les autres » sont privilégiés.

Développer un climat de maîtrise me semble primordial dans la mesure où la nature de ce type d'activités, qu'il s'agisse de sport ou d'EP, implique fortement l'ego. Aussi, je ne pense pas que les professeurs et les entraîneurs aient besoin d'exacerber l'ego car cette dimension est déjà présente. Arrêtons-nous un instant sur les autres disciplines scolaires, les mathématiques par ex., où il est bp plus facile de s'impliquer sur la maîtrise. En regardant un élève assis à sa place, vous ne savez rien de ce qu'il fait et vous ne connaissez pas non plus le résultat que son travail va produire. La nature et la qualité de ce travail ne sont pas détectables dans ses mouvements et ne peuvent donc être jugées de l'extérieur. Si nous allons dans le gymnase avec une classe, tout le monde peut voir, comparer et évaluer les actions des élèves. Par le caractère observable de l'activité physique ou sportive, mais aussi par le système de valeurs auquel ce type d'activité renvoie culturellement, la comparaison sociale est rendue possible et même inévitable. En bref, nous savons reconnaître facilement qui est le meilleur. Aussi, je pense que pour les jeunes enfants, les adolescents et les athlètes en devenir, les professeurs et les entraîneurs devraient plutôt chercher à mettre en avant des critères orientés vers la maîtrise, l'implication sur la performance ou sur l'ego étant déjà naturellement présente. Les jeunes savent bien que gagner est important, il est inutile de chercher à renforcer cela.

Il faut également avoir à l'esprit certaines conséquences que peut engendrer le fait d'être trop impliqué sur l'ego et insuffisamment sur la maîtrise. Etre préoccupé par la comparaison sociale ne pose pas de pb à ceux qui ont confiance en leurs possibilités d'être meilleurs que les autres, mais devient préjudiciable pour ceux qui réalisent qu'ils auront du mal à démontrer leur habileté. Cela se traduira par une réduction des efforts et de la persévérance face à la difficulté, par un évitement des tâches qui pourraient représenter des challenges intéressants pour eux et les faire progresser.

Les jeunes enfants ne conçoivent pas du tout la compétition de la même manière que les adultes ; les entraîneurs doivent se le rappeler. Ces derniers considèrent la compétition avec leurs perceptions d'adultes mais les enfants ne sont pas des adultes en miniature. Aussi, lorsque j'ai la chance de pouvoir discuter avec les entraîneurs ou les parents, j'insiste tjs sur ce qu'ils disent aux enfants qui reviennent d'une compétition. La plupart des parents leur demandent s'ils ont gagné. Si ces parents étaient plus soucieux d'éduquer leurs enfants vers la maîtrise, ils devraient plutôt chercher à savoir s'ils se sont bien amusés, s'ils ont pris du plaisir, s'ils ont marqué des buts, etc., des choses de ce genre. Encore une fois, c'est une question de perception.
EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport : Glyn C.Roberts et Darren C.Treasure, in Revue EPS n° 280, novembre-décembre 1999.